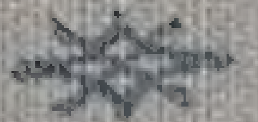
Л. В. ЗАНКОВ

ПСИХОЛОГИЯ УМСТВЕННО-ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА



УЧПЕДГИЗ
1939

Л. В. ЗАНКОВ

ПСИХОЛОГИЯ УМСТВЕННО-ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА

Допущено Наркомпросом РСФСР в качестве учебного пособия для педагогических институтов

ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО НАРКОМПРОСА РСФСР
МОСКВА 1939

Данная книга освещает вопросы психологии умственно-отсталого ребенка. Она включает следующие разделы: I—Своеобразие психики умственно-отсталого ребенка (олигофрена); II—Ощущения и восприятия; III—Память; IV—Речь; V—Мышление и воображение; VI—Эмоции и воля.

Книга предназначается для студентов педагогических институтов и учителей вспомогательных школ.

Л. В. Занков. Психология умственно-отсталого ребенка
Государственное учебно-педагогическое издательство
Наркомпроса РСФСР 1939 г.
Ответственный редактор *Л. Г. Липман*.
Уполномоченный Главлита № А-15719.
Технический редактор *М. Г. Позднякова*. Корректор *И. М. Кондель*.

Сдано в набор 9/V 1939 г. Подписано к печати 17/VIII 1939 г. Индекс У-72. Учпедгиз № 12138. Тираж 4000 экз. Печатных листов 4. Учетно-издательских лист. 3,33. Формат бумаги 84×108. Бум. л. 1. Тип. зн. в 1 бум. л. 150000.
Заказ № 2102.

1-я Образцовая тип. Огиза РСФСР треста «Полиграфкнига» Москва, Валовая, 23

Отпечатано с матриц в типографии изд-ва Свердоблисполкома «Уральский рабочий». Свердловск, улица Ленина, дом № 47. Заказ № 11449.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Исходя из того, что данная книга будет служить *учебным пособием* для студентов педвузов и педагогов по определенной дисциплине — *психологии* умственно-отсталого ребенка, мы строго ограничили наше изложение освещением особенностей умственно-отсталого ребенка в плане психологической науки. Мы совсем не касаемся в данной книге клиники олигофрении, поскольку относящиеся сюда вопросы освещены в учебных пособиях по психопатологии детского возраста и клинике олигофрений, составленных специально для педагогических ВУЗ'ов. Равным образом, мы не затрагиваем общих проблем психологии и общих психологических теорий, имея в виду наличие недавно вышедшего в свет учебного пособия по общей психологии. Мы излагаем лишь те психологические исследования и теоретические положения, которые имеют непосредственное отношение к психологии умственно-отсталого школьника.

Мы поставили перед собой задачу дать в настоящей книге материал, который может иметь актуальное значение для учителя вспомогательной школы, — поэтому мы отказались от освещения старых исследований, потерявших актуальность, и сосредоточили внимание на изложении исследований последних лет. В этих пределах мы стремились возможно более полно изложить основные современные данные, характеризующие своеобразие психики умственно-отсталого школьника. Стремление к полноте изложения наталкивалось, однако, на жесткие границы в виде малой разработанности психологии умственно-отсталого ребенка.

Пользуясь понятием «олигофрения», мы вкладываем в него то содержание, какое принято в советской психиатрии и получило отражение в руководствах по психиатрии и по психопатологии детского возраста. В психиатрической клинике олигофренов обычно делят по степени недостаточности; в частности, различают имбецильность и дебильность. В последнее время с особенной выпуклостью выступили условность и слабая научная обоснованность

подобного деления, а также необходимость его пересмотра. Поэтому мы не считаем возможным пользоваться понятиями «имбецильности» и «дебильности» для того, чтобы с их помощью определить, о какой категории олигофренов идет речь в настоящей книге. Когда мы говорим об умственно-отсталых детях, мы имеем в виду олигофренов, обучающихся в вспомогательной школе; следовательно, можно сказать, что в данной книге речь идет об олигофренах, способных к школьному обучению.

Как известно, олигофрены, характеризующиеся более глубокой недостаточностью и не способные к тому, чтобы даже в специальных условиях вспомогательной школы получить знания и навыки по программе начальной школы, воспитываются в особых учреждениях, которые не входят в состав школьной сети. Освещение особенностей психики этих детей не входило в наши задачи.

Наше изложение ограничено также и в отношении возраста умственно-отсталых детей, особенности которых рассматриваются в данной книге: здесь освещены особенности умственно-отсталого *школьника*. Это объясняется тем, что умственно-отсталого ребенка изучали по преимуществу в период его обучения в школе, и почти никаких фактов, относящихся к более ранним возрастам, не было собрано.

Большое значение имеет изучение особенностей олигофренов по отдельным клиническим формам, поскольку олигофрения с клинической точки зрения представляет собой неоднородную группу и обнимает ряд форм, значительно отличающихся друг от друга. Мы отдаем себе отчет в том, что общие особенности психики олигофрена получают известное специфическое выражение в той или иной клинической форме олигофрении, но, к сожалению, мы были лишены возможности рассмотреть особенности психики олигофренов также и по клиническим формам.

Это объясняется тем, что систематическое изучение особенностей различных клинических форм олигофрении с психологической точки зрения отсутствует, а повторять простое перечисление психических симптомов, характерных для различных форм олигофрении, освещенных в руководствах по психиатрии и по психопатологии детского возраста, мы не считаем нужным. Нам хотелось бы подчеркнуть, что изучение специфических особенностей психики детей — олигофренов, относящихся к различным клиническим формам олигофрении, является важной задачей дальнейшего исследования.

Несколько слов о форме изложения. Мы стремились изложить материал возможно более сжато и в доступной форме. Поэтому мы решили не загружать текст таблицами, количественными результатами экспериментальных исследований, описанием их методики и т. д., а излагали лишь основные результаты исследований.

Освещение особенностей психики умственно-отсталого школьника, которое дано в настоящей книге, основывается в своей большей части на исследованиях, проведенных в психологической лаборатории Научно-практического института специальных школ и детских домов Наркомпроса РСФСР.

Исследования эти велись на протяжении ряда лет, причем мы стремились изучить психику умственно-отсталого ребенка разносторонне.

Был проведен ряд исследований, имевших своей задачей вскрыть особенности восприятий умственно-отсталого школьника. Эта область крайне слабо освещена в имеющейся литературе, причем нередко можно встретить утверждение, что восприятия умственно-отсталого школьника не отличаются сколько-нибудь заметно от восприятий нормального школьника. В исследованиях, проведенных в нашей лаборатории, у умственно-отсталых школьников были обнаружены значительные нарушения восприятия — как в отношении константности восприятия (исследование Э. С. Бейн), так и в области восприятия пространства (исследования К. И. Вересотской).

Что касается проблемы памяти, то мы считали необходимым сосредоточить внимание на изучении различных форм логического запоминания (наличие которого у умственно-отсталых детей — отметим кстати — вообще отрицалось многими буржуазными авторами). Мы имели в виду, что данные о логическом запоминании умственно-отсталых школьников послужат ценным материалом для теоретического освещения своеобразия их психики и будут иметь значение для педагогической практики. Исследования по вопросам памяти умственно-отсталых школьников осуществлялись Л. В. Занковым и М. С. Левитаном.

Исследования речи и мышления умственно-отсталых школьников проводились преимущественно на учебном материале и включали в свой состав психологический анализ различных процессов, имеющих место в школьном обучении. Эти исследования проводились В. В. Балабушевич, М. Ф. Гнездиловым и Л. А. Исаенко. В экспериментальном исследовании мышления нами был взят в качестве предмета изучения конкретный процесс —

установление сходства между объектами (исследование Ж. И. Шиф).

Мы считали также необходимым поставить ряд исследований, направленных на раскрытие своеобразия эмоций и воли умственно-отсталого школьника. Надо сказать, что в имеющейся литературе эта область освещена особенно скудно. Исследования по вопросам эмоций и воли проведены И. М. Соловьевым и Ю. С. Юсевич. Кроме работ, относящихся к данному разделу, под непосредственным руководством И. М. Соловьева проведены также упоминавшиеся выше исследования по вопросам восприятия.

Л. Занков.

I. СВОЕОБРАЗИЕ ПСИХИКИ УМСТВЕННО-ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА (ОЛИГОФРЕНА) И ЕГО ОСНОВА.

Своеобразие психики умственно-отсталого ребенка.

Под умственно-отсталым ребенком мы разумеем ребенка-олигофрена, способного к школьному обучению. Психика умственно-отсталого ребенка отличается глубоким своеобразием. Это своеобразие психики имеет определенную материальную основу в виде неправильного строения и деятельности центральной нервной системы и эндокринной системы.

Как известно, педологи относили к категории умственно-отсталых значительное количество нормальных детей, не успевавших по тем или иным причинам в школе. Под видом умственно-отсталых совершенно нормальные дети пачками переводились в специальные вспомогательные школы, и тем самым задерживалось их развитие. Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» вскрыло лженаучный антимарксистский характер педологической «теории» и вреднейшую педологическую практику. Постановление ЦК ВКП(б) решительно осудило практику педологического отбора детей в так называемые специальные школы, в результате которого «...все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно-отсталых, дефективных и «трудных»[1].

Термин «умственная отсталость», которым оперировали педологи, ничего общего не имеет с понятием умственной отсталости в его правильном научном понимании. Педологическое представление об «умственной отсталости» было неразрывно связано с основным «законом» педологии — «законом» «фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды»[2]. Некритически позаимствовав из буржуазной педологии

---

[1] Из Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. „О педологических извращениях в системе Наркомпросов".

[2] Там же.

этот «закон» и совершенно не понимая сложнейших внутренних связей и отношений между наследственностью и развитием ребенка, педологи с необычайной легкостью ставили в прямую зависимость «умственную отсталость» ребенка и, скажем, алкоголизм родителей. Не умея конкретно проанализировать значение среды для развития ребенка и не понимая сущности взаимодействия среды и личности, педологи «обосновывали» наличие «умственной отсталости» у ребенка «неблагоприятной средой».

Совершенно не понимая того, что школьная неуспеваемость *ликвидируется* в результате правильного и умелого подхода педагога, что умственное развитие ребенка *идет вперед* быстрыми шагами в *процессе обучения* в советской школе, педологи объявляли неуспевающих школьников «умственно-отсталыми». Это делалось на основе лженаучных обследований по тестам и «обосновывалось» наличием неблагоприятной наследственности или неблагоприятной среды, или того и другого вместе. При этом совершенно оставлялся в стороне сложный процесс развития ребенка во всем его конкретном своеобразии: ограничивались установлением чисто внешних и научно совершенно неоправданных связей между школьной неуспеваемостью и нерешением определенных педологических тестов, с одной стороны, неуспеваемостью, и якобы неблагоприятными данными наследственности и какой-то неизменной среды — с другой. На основании этих «данных» вполне нормальные дети относились педологами к категории умственно-отсталых.

Между тем, на деле подавляющее большинство детей, которые не успевали в школе и не решали педологических тестов (а на этом основании относились педологами к категории умственно-отсталых и переводились из нормальных в специальные вспомогательные школы), оказалось совершенно нормальными детьми. И это вполне понятно. Ведь школьная неуспеваемость вовсе не есть результат умственного недоразвития, как думали педологи, а проистекает из других причин — плохого качества учебной работы и невнимания со стороны школы к отстающим школьникам. А некоторые неблагоприятные моменты со стороны наследственности вовсе не приводят с неизбежностью, как думали педологи, к умственной отсталости ребенка.

Ряд буржуазных ученых, в особенности на первых этапах изучения умственно-отсталых детей, рассматривал умственную отсталость как недостаточность главным образом ума, выражающуюся преимущественно в нарушении

высших мыслительных процессов. Считали, что эмоции и воля умственно-отсталых не так уж значительно нарушены или же, что нарушения в этой области являются производными, вторичными и обусловлены слабостью ума. Вместе с тем, утверждали, что так называемые элементарные интеллектуальные функции, как например, восприятие или память (механическая), не нарушены сколько-нибудь значительно у умственно-отсталых. С подобными воззрениями смыкалось то понимание умственной отсталости, которое было у наших отечественных педологов: для них недостаточность умственно-отсталого ребенка сводилась к недоразвитию ума, притом большей частью только так называемых высших интеллектуальных функций.

Гораздо менее распространенным, но не менее ложным является одностороннее подчеркивание педологами и буржуазными психологами эмоционально-волевой недостаточности умственно-отсталых детей.

Наблюдения над умственно-отсталыми школьниками в процессе педагогической работы с ними, а также современные экспериментально-психологические и клинические исследования показали, что взгляд на умственную отсталость, как на частичную недостаточность, не оправдан. Не только ум, но и эмоции и воля умственно-отсталого ребенка отличаются глубоким своеобразием. Не только высшие мыслительные процессы, как например, оперирование отвлеченными понятиями, понимание причинно-следственных зависимостей или умозаключение, но и так называемые элементарные интеллектуальные функции, к которым обычно относят восприятие и механическую память, резко нарушены у умственно-отсталого ребенка. Словом, умственная отсталость представляет собой не частный дефект, *а общую недостаточность — недостаточность, которая охватывает всю психику в целом.*

Наблюдения за развитием умственно-отсталых детей показывают, что резкие нарушения эмоций и воли обнаруживаются уже на самых ранних этапах развития умственно-отсталого ребенка. Дело обстоит вовсе не так, чтобы в начале развития эмоционально-волевая жизнь была нормальной, а затем уже, на какой-то более поздней стадии возникали эмоциональные и волевые нарушения, как вторичный, производный момент, являющийся результатом недостаточности ума. У умственно-отсталого ребенка вся психика в целом поражена в самой ее основе.

Поучительно в этом отношении сравнение умственно-отсталого ребенка с ребенком глухонемым. У этого по-

следнего первичным, начальным является частный дефект — отсутствие слуха. Здесь мы имеем дело с изолированным периферическим дефектом нервной системы, мозг же в целом у глухонемого ребенка является полноценным, здоровым. Однако, поскольку наличие слуховых восприятий совершенно необходимо для формирования устной речи, у глухонемого ребенка образуется вторичный, производный недостаток — отсутствие устной речи. Это последнее, в свою очередь, приводит к недоразвитию мышления, а также к некоторому, незначительному своеобразию эмоций и воли. Таким образом, характер и строение своеобразия психики глухонемого ребенка коренным образом отличается от характера и строения своеобразия психики умственно-отсталого ребенка. Если глухонемого отличает наличие первичного частного дефекта и образование на его основе вторичных производных нарушений, поражающих преимущественно определенные стороны личности, то для умственно-отсталого характерна общая недостаточность всей психики. Центральным моментом этой общей недостаточности психики является недостаточность интеллекта.

Наличие общей недостаточности не означает, однако, полной равномерности этой недостаточности, в частности равномерности нарушений интеллекта. Различные психические процессы могут быть затронуты по-разному (как в смысле степени нарушения, так и его качества), и эти нарушения могут находиться в различных соотношениях. Таким образом, внутри общей категории умственно-отсталых детей, мы будем иметь ряд групп, отличающихся друг от друга в отношении специфических особенностей строения недостаточности.

Далее, своеобразие психики умственно-отсталого ребенка не есть какое-либо незначительное нарушение преходящего характера, *а глубокое своеобразие,* резко отличающее его от ребенка нормального. Все развитие умственно-отсталого ребенка не только количественно (в смысле замедленности темпа), но и, главным образом, качественно отличается от развития ребенка нормального — оно является неправильным, аномальным.

Нервная и эндокринная системы умственно-отсталого ребенка.

Материальной основой глубокого своеобразия психики умственно-отсталого ребенка являются аномалии строения и деятельности центральной нервной системы и эндокринной системы. Исследования центральной нерв-

ной системы умерших олигофренов обнаружили недостаточность мозга олигофренов с различных сторон. Так, были обнаружены патологические уклонения в структуре борозд и извилин коры больших полушарий. Обращает на себя внимание патологическая простота борозд и извилин. Третичные борозды иногда отсутствуют. В первичных и вторичных бороздах находят различные аномалии: перерывы или, наоборот, слияние борозд. Иногда наблюдается перепутанность борозд и извилин. Борозды коры больших полушарий олигофренов глубокой степени нередко напоминают картину, характерную для определенной стадии эмбрионального развития.

Микроскопические исследования центральной нервной системы умерших олигофренов показывают, что количество нервных клеток у них меньше, чем в норме, а главное — клетки задерживаются на более ранней стадии развития, чем это должно было бы быть соответственно возрасту субъекта. При тщательном рассмотрении отдельных нервных клеток заметны их относительно небольшие размеры. Еще более важной особенностью мозга олигофренов являются неполнота мозговых слоев и малочисленность отростков нервных клеток.

Описанные выше аномалии были найдены в случаях, когда мозг с самого начала развивался искаженно. Совершенно иными представляются аномалии структуры мозга в тех случаях, когда олигофрения является результатом менингита, энцефалита, склероза или какого-либо другого мозгового заболевания, перенесенного на ранних стадиях развития.

В этих случаях можно увидеть, что структура борозд и извилин была нормальной и нарушена уже вторично. Лишь тогда, когда менингит, энцефалит или какой-либо другой болезненный процесс поражает мозг на очень ранней стадии развития, оказывается нарушенной первоначальная структура борозд. Поверхность извилин имеет неровности. Иногда она распадается на маленькие части, наподобие дождевых червей. Из других патологических изменений надо отметить пустоты, сращение мозга с мозговыми оболочками, помутнение и сморщивание последних.

Ряд изменений головного мозга связан с очаговыми заболеваниями, т. е. заболеваниями отдельных областей головного мозга. Сюда относится значительное количество случаев, осложненных церебральным детским параличом. Очаговые заболевания имеют место большей частью в области мозгового ствола, несколько реже — в области

коры. В первом случае очаговые заболевания, как правило, сопровождаются нарушениями пирамидного пути, во втором — нарушениями моторных центров коры. Изменения, являющиеся результатом очаговых заболеваний, крайне разнообразны и распространяются далеко за пределы первоначального очага. Отчасти эти изменения представляют собой вторичное недоразвитие элементов, находящихся в функциональной связи с элементами, разрушенными очаговым заболеванием. Отчасти дело идет о рубцовых разращениях нейроглии, которые берут свое начало из очага заболевания и, постепенно уменьшаясь, распространяются далеко за его пределы.

Нередко нарушения затрагивают не только кору больших полушарий и область подкорки, но и мозжечок и спинной мозг. Нарушения со стороны мозжечка и спинного мозга представляют собой разнообразные формы недоразвития, причем они отчасти являются первичными, отчасти же вторично обусловлены нарушениями коры. На первый план выступают аномалии архитектоники, недостаточная зрелость и дифференцированность клеток и волокон. И в коре больших полушарий, и в остальных отделах центральной нервной системы наблюдается неправильное расположение серого вещества в белом: участки серого вещества расположены в белом там, где в норме не должно быть нервных клеток.

Значительные нарушения были обнаружены и в функционировании центральной нервной системы у олигофренов. У большинства умственно-отсталых детей наблюдаются нарушения врожденных рефлексов, главным образом в форме гиперрефлексии (повышенные рефлексы). Исследования показали, что образование и угасание условных рефлексов также отличается у олигофренов целым рядом особенностей. Эти особенности были установлены при воспитании условных рефлексов у взрослых олигофренов. Безусловным раздражителем в этих опытах служил электрический ток, а условным — цветная лампочка. Оказалось, что для образования условного рефлекса у олигофренов нужна бо́льшая сила тока, чем для нормальных испытуемых. Быстрота образования и прочность условного рефлекса у олигофренов подвержены значительным колебаниям от одного эксперимента к другому: так, сегодня рефлекс постоянно угасает, требуя для своего поддержания все новых и новых подкреплений; завтра рефлекс неожиданно получается сразу, и нет возможности угасить его. Дифференцировка условного рефлекса не вырабатывалась удовлетворитель-

но ни у кого из испытуемых-олигофренов. Кроме того, дифференцировка отличалась непостоянством.

Часто наблюдалось запаздывание рефлекса: движение происходило уже после прекращения действия раздражителя. Форма движения рабочего органа отличалась большим непостоянством даже на протяжении одного экспериментального сеанса. При реагировании у олигофренов возникало значительное количество движений, не связанных с раздражителем (экстра-рефлексы).

Нарушение процессов упрочивания и дифференцировки условных рефлексов, отличающее олигофренов, может быть отнесено отчасти за счет понижения возбудимости к электрическому току, при повышении двигательного возбуждения. Вместе с тем, установленные в вышеописанных исследованиях факты говорят о том, что у олигофренов отсутствуют правильные отношения между процессами возбуждения и торможения в коре больших полушарий, необходимые для нормального образования условного рефлекса и его дифференцировки.

Очень часто встречаются у олигофренов нарушения деятельности желез внутренней секреции. Нарушение деятельности одной какой-либо железы, как известно, не проходит бесследно для функционирования других желез внутренней секреции. Все же, в большинстве случаев можно говорить о нарушениях деятельности определенной железы, поскольку основным является нарушение определенной железы. Наиболее распространенной формой нарушений желез внутренней секреции у олигофренов является пониженная деятельность щитовидной железы. Встречаются также расстройства деятельности гипофиза и половой железы (в виде неправильной, пониженной и повышенной деятельности), а также неправильная и повышенная деятельность щитовидной железы.

Развитие умственно-отсталого ребенка и роль школы в его развитии.

Итак, умственно-отсталого ребенка отличает общее и глубокое своеобразие всей психики, имеющее своей основой патологические нарушения строения и деятельности центральной нервной системы, а нередко и эндокринной системы. Однако было бы совершенно неправильно делать отсюда вывод о том, что развитие умственно-отсталого ребенка ограничено каким-то абсолютным, раз навсегда установленным пределом. Было бы неправильно думать, что неполноценность мозга, лежа-

щая в основе умственной отсталости, создает какой-то «потолок», дальше которого развитие умственно-отсталого ребенка ни при каких условиях не может пойти. Современные научные знания свидетельствуют о пластичности центральной нервной системы, о широких возможностях развития и совершенствования деятельности мозга под влиянием воспитания.

Развитие умственно-отсталого ребенка есть неправильное развитие. Но все же это есть развитие в подлинном смысле слова. Как и в развитии нормального ребенка, в процессе развития ребенка умственно-отсталого происходят качественные сдвиги, возникают новые образования, которых не было на предыдущей ступени. Как и развитие нормального ребенка, развитие ребенка умственно-отсталого происходит не как простое развертывание изначально заложенных свойств, а под постоянным сознательным воспитательным воздействием взрослых.

Особенно большую роль в развитии умственно-отсталого ребенка играет школа, учитель. Если это так и для нормального ребенка, то в отношении умственно-отсталого без преувеличения можно сказать, что его развитие пошло бы совсем иными путями, если бы он не обучался в школе. Для хода его развития систематическое, строго рассчитанное и учитывающее его специфические особенности педагогическое воздействие имеет определяющее значение. Ход и «конечная» точка развития умственно-отсталого ребенка не предопределены. При условии усовершенствования методики преподавания и всей постановки учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе, умственно-отсталый ребенок будет развиваться быстрее и дальше продвигаться в своем развитии, в частности — и в умственном развитии.

II. ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ.

Особенности ощущений и восприятий умственно-отсталого школьника.

Имеющиеся данные об ощущениях умственно-отсталых детей свидетельствуют о том, что большинство умственно-отсталых школьников не страдает сколько-нибудь значительными уклонениями в этом отношении. Так, что касается остроты зрения, то у умственно-отсталых не обнаружено уклонений в худшую сторону по сравнению с нормальными школьниками. Пороки рефракции глаза (близорукость и дальнозоркость) наблюдаются у умственно-отсталых не чаще, чем у нормальных школьников. Умственно-отсталые отличают один цветовой тон от другого, а также цвета различной степени насыщенности и светлоты. Равным образом, и в отношении других видов ощущений (слуховых, вкусовых, обонятельных, проприоцептивных и кожных) большинство умственно-отсталых детей не отличается сколько-нибудь значительными уклонениями.

Вместе с тем, у известной части умственно-отсталых детей встречаются различные нарушения ощущений. Имеют место нарушения зрительных ощущений, причем причиной этих нарушений являются аномалии развития и заболевания сетчатки, поражения зрительных нервов и зрительных центров. Так, у отдельных умственно-отсталых детей наблюдается гемианопсия, т. е. выпадение в каждом глазу одной половины поля зрения, наступающее при поражениях зрительных проводящих путей.

Ослабленный слух и тугоухость были найдены среди умственно-отсталых в большем проценте, чем среди нормальных. Однако большинство умственно-отсталых детей обладает нормальным слухом. Нередко встречаются у умственно-отсталых детей случаи нарушения проприоцептивных ощущений (ощущений, которые дают нам знать о положении и движениях членов нашего тела). У известной части умственно-отсталых детей (особенно более глубокой степени отсталости) наблюдается

пониженная болевая чувствительность. В отдельных случаях имеет место повышенная чувствительность в отношении ощущений прикосновения.

Что касается *восприятий* умственно-отсталых детей, то в этом отношении у них обнаружены уклонения. Вместе с тем, надо подчеркнуть, что у умственно-отсталых *нет* грубых расстройств, при которых вообще является невозможным предметное восприятие. Умственно-отсталых школьников характеризуют тонкие нарушения восприятия.

Предметный характер восприятия заключается в том, что мы видим не беспорядочную совокупность форм, цветов, величин, а предметы, как целостные единства, выделенные из окружения. Предметное восприятие невозможно без узнавания объекта как определенного предмета.

Когда осуществляется узнавание объекта, происходит взаимодействие актуального процесса восприятия (происходящего при непосредственном воздействии объекта на органы чувств) с соответствующим представлением, имеющимся у нас.

Узнавание.

Исследования показали, что у младших умственно-отсталых школьников, большей частью, не происходит правильного узнавания изображений предметов при кратковременном их предъявлении. Когда ученикам I класса вспомогательной школы предъявлялись при помощи тахистоскопа изображения предметов в течение промежутка около $^1/_{40}$ секунды каждое, то из 60 случаев предъявления изображений только в 4 случаях они были правильно узнаны. Учащиеся I класса нормальной школы в тех же условиях, как правило, узнавали предъявленные изображения. Когда время предъявления было увеличено до $^1/_{30}$ секунды, нормальные школьники правильно узнали предъявленные изображения в 52 случаях из 60, а умственно-отсталые — только в 22 случаях из 60. Лишь при увеличении времени экспозиции до $^1/_4$ секунды количество случаев правильного узнавания предъявленных изображений повысилось до 57.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что процесс узнавания изображений предметов у умственно-отсталого школьника развертывается гораздо более медленно, требует гораздо большего времени, чем у нормального школьника. Однако в процессе развития умственно-отсталого школьника происходят значительные

изменения в этом отношении. Так, если ученики I класса не были в состоянии узнать изображение объекта при очень кратковременной экспозиции, то ученики III класса вспомогательной школы в тех же условиях узнавали уже половину предъявленных им объектов.

Нарушение того же качества, что и вышеописанное, было найдено у умственно-отсталых школьников также при предъявлении им геометрических фигур, контуры которых были намечены точками. Старшие умственно-отсталые школьники без труда срисовывают а, значит, и адэкватно воспринимают геометрические фигуры (квадрат, треугольник), намеченные точками. Вместе с тем, наблюдения показали, что при кратковременном предъявлении точечных фигур ясно выступает своеобразие узнавания у умственно-отсталых школьников.

В процессе этих наблюдений было выявлено, что для того, чтобы объект был правильно узнан умственно-отсталым школьником в условиях кратковременного предъявления, необходимо многократное его восприятие. Отдельные наблюдения показали, что, в то время как нормальным школьникам достаточно было всего один раз предъявить геометрическую фигуру, и они могли правильно зарисовать ее, умственно-отсталым приходилось предъявлять ее несколько раз подряд.

С помощью вышеописанных наблюдений, касавшихся узнавания умственно-отсталыми школьниками изображений предметов, было обнаружено, что эти объекты правильно узнавались умственно-отсталыми школьниками в том случае, когда время экспозиции было достаточно большим. Следовательно, для правильного узнавания была необходима определенная непрерывная длительность актуального процесса восприятия. Сейчас мы видим, что правильное узнавание объекта умственно-отсталым школьником может быть достигнуто и на другом пути — благодаря повторным предъявлениям объекта, следующим непосредственно друг за другом (таким образом, повторные предъявления облегчают взаимодействие актуального процесса восприятия со следом). Так или иначе, в тех условиях, в которых объекты правильно узнаются нормальными школьниками, у умственно-отсталых школьников узнавание часто не осуществляется.

Исследования показали, что в процессах узнавания, происходящего в затрудненных условиях, обнаруживается тугоподвижность. Обычно мы направляем внимание то на одни, то на другие объекты; то одни, то другие объекты попадают в наше поле зрения. Все эти воспри-

нимаемые нами объекты в большей или меньшей степени отличаются друг от друга. Таким образом, осуществляется быстрый переход от узнавания одного предмета к узнаванию другого. Также и в этом отношении у умственно-отсталых школьников нет грубых нарушений — например, чтобы они не были в состоянии правильно узнать какой-либо объект в обычных условиях после того, как они воспринимали другой объект. Однако в тех случаях, когда приходится воспринимать объект в неясных или неполных очертаниях, либо в течение очень короткого промежутка времени, уклонения выступают у умственно-отсталых школьников достаточно отчетливо.

Посмотрим, как будет воспринимать умственно-отсталый школьник неполные схематические изображения предметов в том случае, когда изображение это раз от разу будет изменяться в том смысле, что будет становиться все более и более полным. (Так, например, при первом предъявлении неполного схематического изображения человека даются только одна нога и одна рука; при следующем предъявлении добавляется еще одна рука; затем — еще одна нога; затем — часть туловища и т. д.). Несмотря на то, что изображение все время изменяется, умственно-отсталые в большинстве случаев продолжают узнавать все тот же предмет, который они узнали в предъявленном изображении при одном из первых предъявлений. Образ этого предмета довлеет над ними, и они не в состоянии увидеть в изображении нечто иное, несмотря на то, что изображение существенно изменилось.

Подобная тугоподвижность, инертность обнаруживается также при восприятии полных изображений предметов. Если предъявить умственно-отсталому школьнику изображение хорошо знакомого ему предмета в течение очень короткого промежутка времени, он большей частью не узнает его. При этом часто изображение узнается как изображение другого предмета, более простого по своему строению. Так, например, если предъявить умственно-отсталому школьнику рисунок, на котором изображен умывальник (в виде раковины), он говорит, что это — кубик. Когда время предъявления раз от разу увеличивается, умственно-отсталый школьник продолжает видеть все тот же предмет, который он увидел в первый раз (например, «кубик»). Наконец, когда время предъявления становится достаточно длительным, умственно-отсталый школьник правильно узнает изображенный предмет (в данном случае — умывальник).

У нормального школьника, в тех случаях, когда он не сразу узнает изображенный предмет, узнавание изображения от раза к разу изменяется по мере того, как удлинение времени предъявления дает возможность лучше рассмотреть его. Так, например, при предъявлении изображения умывальника нормальный школьник узнает его последовательно как четырехугольник, кубик, открытый ящик, патефон (замеченный при данном предъявлении кран принимается за ручку патефона) и, наконец, как умывальник.

Уклонения в отношении константности восприятия.

Важным свойством предметного восприятия является постоянство восприятия цвета, величины и формы предметов. Явление относительного постоянства восприятия заключается в том, что при изменении условий освещения, удаленности и угла зрения (в известных пределах) воспринимаемые нами цвет, величина и форма предметов почти не изменяются. Константность имеет очень большое значение для правильного и незатрудненного восприятия окружающих предметов. И в самом деле: если бы даже при небольших изменениях освещенности, удаления и угла зрения радикально изменялись цвет, величина и форма предметов, ориентировка в окружающей действительности была бы крайне затруднена.

У умственно-отсталых школьников были обнаружены заметные уклонения константности восприятия. В частности, эти уклонения имеют место в отношении восприятия величины предметов. Явление константности восприятия величины, как известно, заключается в том, что воспринимаемая нами величина предмета остается относительно постоянной, независимой от изменения величины его изображения на сетчатке. Так, если я рассматриваю книгу на расстоянии 20 сантиметров, а затем отодвигаю ее на расстояние одного метра, величина ее изображения на сетчатке соответственно уменьшится в пять раз. Однако, несмотря на это, воспринимаемая мною величина книги почти не изменится.

В одном из исследований было показано, что умственно-отсталые школьники уже при удалении объекта на расстояние, равное трем метрам, воспринимают предмет как уменьшившийся в среднем на 15% по сравнению с величиной того же предмета, воспринимаемого на расстоянии одного метра. Если удалить предмет на расстояние девяти метров, то воспринимаемая умственно-

отсталыми школьниками величина его уменьшится уже в среднем на 23% по сравнению с величиной, воспринимаемой на расстоянии одного метра. Нормальные школьники в тех же условиях обнаруживают почти полное постоянство восприятия величины, т. е. величина предмета, воспринимаемая ими на расстоянии трех и девяти метров, почти не отличается от величины того же предмета, как она воспринимается на расстоянии одного метра.

В известной связи с нарушениями константности восприятия стоит наблюдающаяся у умственно-отсталых школьников крайняя затрудненность узнавания изображений предметов при изменении их положения в пространстве. Если предъявить при помощи тахистоскопа в течение очень короткого промежутка времени изображение предмета не в обычном положении, а в повернутом на 180°, то ученики I класса нормальной школы очень часто правильно узнают изображенный предмет, несмотря на его необычное положение. Ученики I класса вспомогательной школы в тех же условиях в большинстве случаев не узнают изображенный предмет. Если предъявить изображение предмета повернутым на 90° против обычного положения, то ученики I класса нормальной школы всегда правильно узнают изображенный предмет, в то время как у учеников I класса вспомогательной школы и в этих условиях часто отсутствует правильное узнавание изображенного предмета.

На протяжении обучения в вспомогательной школе происходят значительные сдвиги в этом отношении. Так, если ученики I класса вспомогательной школы правильно узнавали изображения предметов в необычном положении лишь в отдельных случаях, то ученики VI класса в большинстве случаев правильно узнавали изображенные предметы в тех же условиях.

Восприятие глубины на картинках.

В восприятии пространства у умственно-отсталых школьников не было обнаружено грубых расстройств — в том смысле, чтобы было нарушено восприятие основных пространственных отношений в реальном пространстве или была явно затруднена ориентировка в пространстве. Здесь, как и в отношении других видов восприятия, дело идет о более тонких нарушениях. Так, значительные уклонения были найдены у умственно-отсталых школьников в восприятии глубины (третьего измерения) на картинках.

Своеобразие восприятия глубины на картинке обусловливается тем, что третье измерение на картинке отсутствует: предметы и события, реально существующие и происходящие в трехмерном пространстве, на картинке перенесены на плоскость. Для того, чтобы создать иллюзию глубины, в живописи используют целый ряд приемов, задачей которых является изобразить пространственные отношения, имеющие место при удалении предметов в реальном пространстве. Здесь имеют значение следующие моменты: 1) уменьшение предметов в зависимости от отдаленности, 2) частичное загораживание предметов, находящихся в глубине, предметами, расположенными на первом плане, 3) линейная перспектива, 4) воздушная перспектива и 5) распределение света и тени. Благодаря схватыванию этих отношений и создается иллюзия глубины.

Как показали отдельные наблюдения, у учеников младших классов вспомогательной школы иллюзия глубины при восприятии картинки в большинстве случаев не возникает. Они воспринимают предметы и события, изображенные на картинке, как развертывающиеся на плоскости. Так, например, рассматривая картинку, на которой изображен театр (на сцене происходит действие, а в зале сидят зрители), умственно-отсталый школьник говорит, что один человек (актер, играющий на сцене) говорит что-то на ухо другому (зритель, сидящий в середине партера, на большом расстоянии от сцены).

На другой картинке, по которой проводилось рассказывание на уроке русского языка в вспомогательной школе, был изображен на переднем плане грузовой автомобиль, на который рабочие нагружают снег, а на заднем плане – большой многоэтажный дом. Умственно-отсталый школьник, рассказывая содержание картинки, говорит, что «снег валится в окна дома». Иллюзия глубины, неминуемо появляющаяся при нормальном схватывании указанных выше пространственных отношений, не возникает у умственно-отсталого школьника. Это мешает правильному пониманию содержания картинки, так как при отсутствии иллюзии глубины выступает непосредственная оптическая близость, которая ведет понимание картинки по неправильному пути.

Ученики младших классов вспомогательной школы в большинстве случаев или не замечают своеобразных отношений между величиной предметов, изображенных на переднем и на заднем плане (которые являются совершенно неадэкватными при восприятии предметов пе-

реднего и заднего плана в непосредственной близости) или толкуют их неправильно. Так, умственно-отсталый не замечает, что на картинке автомобиль больше дома. Мальчик, играющий в мяч на переднем плане и по величине превосходящий дом, расположенный на заднем плане, расценивается умственно-отсталым школьником, как действительно оказывающийся выше дома: «Мальчик больше дома, потому что он быстро вырос», — отвечали некоторые ученики вспомогательной школы.

Часто не замечается или неправильно толкуется также перекрытие (то, что предметы, расположенные на заднем плане, частично загорожены предметами, стоящими на переднем плане). Так, при рассматривании упоминавшейся нами картинки умственно-отсталые школьники, по-видимому, не замечают, что дом частично закрыт автомобилем. Умственно-отсталые школьники считают отсутствующей ту часть предмета, которая не видна благодаря тому, что она оказывается на заднем плане. Так, например, рассматривая картинку, на которой изображен мальчик, несущий табуретку (она находится в таком положении, что четвертая ножка не видна), умственно-отсталый школьник говорит: «Забыли нарисовать ножку у табуретки». Еще гораздо бóльшие трудности для умственно-отсталых школьников представляет схватывание линейной перспективы и в особенности воздушной перспективы и распределения света и тени.

На протяжении обучения во вспомогательной школе происходят значительные сдвиги и в этом отношении. Если у маленьких умственно-отсталых школьников, как правило, отсутствует схватывание удаленности предметов на картинке на основе уменьшения предметов при удалении, а также схватывание перекрытия, то у учеников V—VI классов и то и другое в значительной степени уже налицо. Однако и у старших умственно-отсталых школьников часто линейная перспектива, воздушная перспектива, а также распределение света и тени не становятся моментами, обуславливающими видение глубины на картинках.

Восприятие отношений верха — низа.

Уклонения, имеющиеся у умственно-отсталых школьников в отношении восприятия пространства, не исчерпываются этим. Заметное своеобразие было обнаружено у них и в восприятии отношений верха и низа на изображениях предметов. Если предъявлять ученикам I класса нормальной школы в течение очень короткого

промежутка времени изображение знакомого им предмета в положении, повернутом на 180° против обычного, то они в подавляющем большинстве случаев воспринимают это изображение совершенно правильно, т. е. как изображение данного предмета, перевернутое вверх ногами.

Ученики I класса вспомогательной школы большей частью воспринимают перевернутое изображение предмета как изображение другого предмета, стоящего в правильном положении. Так, например, перевернутое изображение графина воспринимается как изображение рюмки; перевернутое изображение шляпы воспринимается как тарелка и т. п. Даже тогда, когда изображение предмета дается для рассматривания на протяжении 5 секунд, умственно-отсталые школьники нередко видят перевернутое изображение предмета как изображение другого предмета, находящегося в обычном положении. Таким образом, в то время как нормальные школьники воспринимают верх и низ изображений предметов в значительной мере независимо от того обычного отношения верха и низа, с которым они многократно встречались ранее, умственно-отсталые школьники, воспринимая изображения предметов в определенных условиях, не могут отойти от обычного отношения верха и низа, которое прочно укоренилось в их сознании и довлеет над ними.

Восприятие времени.

В сложных процессах восприятия времени у умственно-отсталых школьников наблюдаются явные уклонения, отличающие этих детей от их нормальных сверстников.

Как известно, мы можем непосредственно воспринять лишь крайне незначительные длительности. Когда мы представляем себе более или менее значительные промежутки времени, в этом большую роль играет представление о заполнявших данный промежуток событиях и их последовательности, а также знание единиц времени и соотношений между ними (знание не только математическое, но и жизненное, практическое).

Восприятие времени изменяется в процессе развития ребенка. Описывая уклонения в восприятии времени у умственно-отсталых школьников, мы берем их в сопоставлении с тем, что характеризует нормальных школьников. Эти уклонения проявляются в отношении как к прошлому, так и к будущему. Умственно-отсталый школьник, конечно, не ограничен настоящим: в его сознании постоянно всплывают образы, воспоминания, которые переживаются им, как относящиеся к прошлому.

Однако, как показали наблюдения, умственно-отсталые школьники испытывают известные затруднения в том, чтобы представить себе значительный период времени в виде определенной длительности, содержащей столько-то лет, дней и т. п.

У умственно-отсталых школьников, нередко даже у учеников старших классов, существует определенная тенденция мыслить прошедший значительный период времени гораздо меньшим, чем он есть на самом деле. Это дало повод некоторым авторам сделать вывод, что «временной горизонт» умственно-отсталых субъектов — в смысле возможности представить себе значительные отрезки прошлого — крайне ограничен. Надо тут же подчеркнуть, что эта особенность умственно-отсталых школьников значительно сглаживается в результате энергичного использования соответствующих приемов в учебно-воспитательной работе. Особенно большое значение имеет преподавание истории. Наблюдения показали, что при должном внимании к исправлению указанного недостатка умственно-отсталых школьников и умелом применении специальных приемов, направленных на то, чтобы учащиеся представили себе удаленность во времени различных исторических событий, «временной горизонт» умственно-отсталых значительно расширяется — сдвиги здесь очень велики.

Не менее ясно выступают у умственно-отсталых школьников, как показали отдельные наблюдения, уклонения переживания времени в отношении к будущему. Простые, элементарные формы отношения к будущему налицо: для умственно-отсталого школьника имеет определенное значение то, что произойдет в будущем; в своем сегодняшнем поведении он в значительной степени исходит из того, чего он ожидает завтра. Однако перспектива будущего оказывает на действия и поступки умственно-отсталых школьников гораздо меньшее влияние, чем на действия и поступки нормальных школьников.

Установление наглядного сходства.

Мы уже знаем из вышеизложенного, что умственно-отсталые дети воспринимают цветовой тон, насыщенность и светлоту. Нет никаких сомнений в том, что качества красного и желтого представляют собой для умственно-отсталого ребенка нечто отличное друг от друга. Равным образом, умственно-отсталый ребенок отличает более темный оттенок от более светлого оттенка того же цвета, а также более насыщенный — от менее насыщенного. В то

же время восприятие различных оттенков одного и того же цвета, как относящихся к одной категории, ясно отграниченной от другой категории, резко нарушено у умственно-отсталого ребенка. Это было показано в одном исследовании, к изложению результатов которого мы переходим.

Мы дали умственно-отсталому школьнику груду цветных пластинок, которые окрашены в разные цвета и отличаются, кроме того, друг от друга внутри каждого цвета по насыщенности и светлоте. Положили перед ним одну из цветных пластинок определенного цвета (например, красную) и поставили перед ним задачу подобрать из груды пластинок все те, которые к ней подходят. Подбирая к образцу сходные цветные пластинки, умственно-отсталый школьник берет только цвета, близкие к нему по степени выраженности, т. е. по насыщенности и светлоте. Тот же результат получается и тогда, когда умственно-отсталый школьник раскладывает пластинки на группы, так чтобы в каждую группу вошли пластинки, которые подходят друг к другу. Так, например, 12 пластинок зеленого цвета раскладывались умственно-отсталым на 3—4 группы, так что в каждую группу входили только пластинки, очень близкие друг к другу по степени выраженности цвета или даже только идентичные.

Таким образом, пластинки одного и того же цвета, но различные по степени выраженности цвета, представляются умственно-отсталому чем-то отличным друг от друга. Пластинка, окрашенная в темнозеленый цвет высокой степени насыщенности, и пластинка светлозеленого цвета малой насыщенности представляют для умственно-отсталого школьника нечто совсем несоединимое. В этом отношении умственно-отсталые школьники резко отличаются от школьников нормальных. Эти последние объединяют в одну группу оттенки различной степени выраженности (насыщенности и светлоты), и определяющим в этом отборе является цветовой тон. Таким образом, в отличие от нормальных школьников, для умственно-отсталых общность цветовых оттенков определяется, как правило, просто тем, насколько они непосредственно оптически выделяются из всей остальной массы.

III. ПАМЯТЬ.

Расстройства памяти и нарушения памяти у умственно-отсталого школьника.

Прежде, чем перейти к рассмотрению нарушений памяти у умственно-отсталых школьников, остановимся вкратце на некоторых ярких расстройствах памяти, для того, чтобы можно было яснее оттенить своеобразие памяти умственно-отсталых школьников.

Своеобразное расстройство воспроизведения наблюдается в случае ретроградной амнезии. Амнезией называется потеря воспоминаний, относящихся к определенному периоду времени. Ретроградной данная форма амнезии названа потому, что потеря воспоминаний охватывает период, предшествующий событию, послужившему причиной амнезии. Ретроградная амнезия встречается нередко при травмах головы, связанных с потерей сознания. Ретроградная амнезия может охватывать различные по величине периоды — от нескольких часов до нескольких месяцев. В дальнейшем воспоминания нередко восстанавливаются, причем период, охваченный амнезией, уменьшается. Данное расстройство памяти представляет большой интерес, так как при ретроградной амнезии не может быть воспроизведен материал, который был воспринят и запечатлен в нормальных условиях; следовательно, мы можем говорить в данном случае о подлинном расстройстве воспроизведения. Следы ранее воспринятого сохраняются (об этом свидетельствует тот факт, что воспоминания со временем могут восстанавливаться), однако они не могут быть актуализированы: воспринятое и пережитое не может быть воспроизведено.

Следующая форма амнезии — прогрессирующая амнезия — характеризуется тем, что нарушения воспроизведения (а также и запоминания) становятся все более и более широкими и значительными. Так, вначале появляется забывчивость: субъект не помнит, куда положил тот или иной предмет, забывает сделать то, что предполагал, и т. д. Выпадают из памяти события текущей жизни, а

затем происшедшее в течение последних лет также вспоминается смутно. Хорошо, живо могут воспроизводиться лишь давно прошедшие события, относящиеся к поре юности и детства. В дальнейшем амнезия может итти еще дальше: больные забывают хорошо им знакомые имена, числа, не помнят расположения комнат в собственной квартире, забывают даже значительные события своей жизни, которые раньше еще сохранялись в памяти. На этой стадии прогрессирующая амнезия связана уже с резкой деградацией всей личности.

У умственно-отсталых школьников отсутствуют грубые расстройства памяти, подобные описанным выше, когда становится невозможным воспроизведение всего воспринятого и пережитого или когда не происходит запечатления воспринятого. Память умственно-отсталых школьников характеризуется более тонкими нарушениями. Вместе с тем, нарушения памяти умственно-отсталых школьников не ограничиваются каким-либо определенным периодом, как то имеет место при ретроградной амнезии. Далее, нарушения памяти умственно-отсталого школьника не имеют прогрессирующего характера, как, например, при прогрессирующей амнезии. Память, как и вся психика умственно-отсталого ребенка, развивается, переходя с одной ступени на следующую, высшую ступень. Своеобразие памяти умственно-отсталого ребенка изменяется, сглаживается в результате педагогического воздействия и в особенности школьного обучения.

Логическая и „механическая“ память умственно-отсталого.

В литературе, характеризующей особенности психики умственно-отсталого школьника, довольно широко распространено мнение, будто бы он отличается крайне незначительно от нормального школьника в отношении развития так называемой «механической» памяти. Наряду с этим высказывается положение, будто у умственно-отсталого школьника отсутствует логическая память.

Оба эти положения являются неправильными, как в аспекте общей психологической концепции памяти, так и в отношении своеобразия памяти умственно-отсталого школьника. Противопоставление логической памяти механической является несостоятельным и представляет собой одну из форм идеалистического рассмотрения памяти. На этом пути не может быть найдена и правильная характеристика своеобразия памяти умствен-

но-отсталого школьника. Многосторонность памяти надо рассматривать как многообразие форм запоминания и воспроизведения различной степени сложности, своеобразие которых неразрывно связано с качественными особенностями запоминаемого материала и характером направленности субъекта. Так называемое механическое запоминание в том смысле, что запечатлеваются элементы без всякой внутренней их связи между собой, не является характерным для памяти. Это скорее — исключение, которое, в частности, представляет собой продукт искусственного эксперимента ассоциационной психологии.

Нормальное или близкое к нормальному развитие так называемой механической памяти на самом деле невозможно у умственно-отсталого школьника уже потому, что последний обладает неполноценным мозгом. Трудно представить себе, чтобы в таком мозгу происходили нормально образование, сохранение и актуализация следов. И действительно, многочисленные экспериментально-психологические исследования показали, что в отношении так называемой механической памяти у умственно-отсталых школьников имеются весьма значительные нарушения.

Для того чтобы запомнить такое же количество элементов, какое запоминает нормальный школьник, умственно-отсталому необходимо количество повторений в несколько раз большее, чем нормальному школьнику. Экспериментальные исследования показали что, какой бы материал мы ни предъявляли умственно-отсталым школьникам (ряды предметов, картинок, слов различного значения, чисел и т. д.), количество элементов, которое могут запомнить умственно-отсталые школьники, в несколько раз меньше, чем количество элементов, правильно воспроизводимых нормальными школьниками.

Тезис о том, что логическое запоминание и воспроизведение отсутствуют у умственно-отсталых школьников, опровергнут практикой успешного обучения умственно-отсталых в школе и экспериментально-психологическими исследованиями, на которых мы остановимся ниже. И в самом деле, если бы умственно-отсталый школьник был способен запоминать только механически, без определенной основы в виде внутренних отношений, объединяющих по существу части запоминаемого материала, его обучение в школе, усвоение им знаний в определенной системе были бы невозможны. Конечно, не все формы запоминания и воспроизведения возможны у умственно-отсталых школьников. Сложные формы запоминания, когда

приходится образовывать многообразные, многократно опосредствованные связи или запомнить абстрактный материал, крайне затруднены у умственно-отсталых школьников. Вместе с тем, запоминание и воспроизведение у умственно-отсталых школьников отличаются целым рядом своеобразных особенностей.

Запоминание и воспроизведение рассказа.

Наблюдения и экспериментальные исследования показали, что запоминание у умственно-отсталого школьника в начале школьного обучения характеризуется тем, что объединение материала в крупное целое большей частью не играет роли для его запоминания и сохранения в памяти. Так, если младшему умственно-отсталому школьнику предъявить рассказ, он запоминает из него не больше материала, чем из разрозненных предложений, не связанных между собой по смыслу. Учащиеся старших классов вспомогательной школы запоминают из рассказа в среднем в два с половиной раза больше материала, чем из отдельных предложений. Таким образом, у старших умственно-отсталых школьников объединение предложений единым сюжетом в виде рассказа, отображающего развертывание определенных событий, связанных друг с другом, представляет основу для легкого запоминания материала.

Что касается количества материала, которое могут припомнить умственно-отсталые школьники по сравнению с нормальными, то в этом отношении существуют резкие различия между умственно-отсталыми и нормальными школьниками. Количество мыслей, а также количество слов, которое может быть воспроизведено умственно-отсталыми школьниками из рассказа и из отдельных предложений, намного меньше того, что могут воспроизвести их нормальные сверстники.

Своеобразие памяти умственно-отсталого школьника, по сравнению с нормальным, заключается в том, что объединение запоминаемого материала в крупное целое (например, отдельных предложений в рассказ) дает сравнительно небольшой эффект в отношении его запоминания и воспроизведения. Так, например, если нормальному школьнику предъявить, с одной стороны, 12 разрозненных предложений, а с другой — рассказ, состоящий из 12 предложений такой же величины и структуры, то при прочих равных условиях школьник припомнит из рассказа гораздо большее количество материала, чем из ряда раз-

розненных предложений. У умственно-отсталого школьника различия между воспроизведением рассказа и воспроизведением разрозненных предложений (в отношении количества материала) будут гораздо меньше.

Запоминание и воспроизведение слов.

В описанном случае умственно-отсталый школьник запоминал рассказ, т. е. некоторое крупное целое, дававшееся ему, как таковое, в готовом виде. Из предъявленного рассказа умственно-отсталый воспроизводил то, что ему удалось удержать в памяти. Иной характер носит запоминание тогда, когда надо запомнить объекты, не объединенные в оформленное целое (как, например, слова объединены в предложении и предложения — в рассказе). Моделью этого последнего вида запоминания может служить запоминание пар слов. Перед началом предъявления пар слов (таких, как например: «яйцо — курица», «резать — ножницы» и т. д.) ребенку говорят, что для того, чтобы легче было запомнить, надо связать их между собой, и приводят пример (скажем: для того, чтобы легче было запомнить слова «стена — картина», можно придумать такое предложение «картина висит на стене»).

При запоминании подобных пар слов каждая пара должна быть соотнесена с представлением об определенной ситуации, знакомой субъекту из его прежнего опыта (например, «ножницами режут бумагу»; или «курица несет яйца»). Если ребенку дана инструкция — придумать предложение, это воспоминание об определенной ситуации оформляется, повидимому, во внутренней речи в виде предложения. Вместе с тем, для последующего правильного воспроизведения предъявленных слов необходимо, чтобы при запоминании два слова, образующие пару, были выделены (внутренне акцентированы) в предложения, в состав которого они включены. В противном случае, вместо предъявленных слов субъект будет припоминать другие слова, относящиеся к той же представляемой им ситуации, или входящие в состав придуманного им предложения (например, вместо «ножницы» — «бумага», вместо «курица» — «несет»).

Что же характеризует умственно-отсталого школьника в начале школьного обучения в отношении данного вида запоминания? Пара слов, которую он должен запомнить, большей частью не соотносится в его сознании с представлением о соответствующей ситуации. Тем самым,

слова, входящие в состав пары, не объединяются в единое целое, а запоминаются как разрозненные элементы. В результате и количество слов, которое воспроизводится маленьким умственно-отсталым школьником, крайне незначительно. Одно исследование показало, что учащиеся I класса вспомогательной школы воспроизводят в среднем 2—3 пары слов из 15.

После одного-двух лет обучения в вспомогательной школе умственно-отсталый ребенок, поставленный перед задачей запомнить два слова (вышеуказанного рода) посредством установления связи между ними, запоминает эти два слова как части единого целого. Однако при наличии этого момента соотнесения пары слов с представлением известной ситуации у умственно-отсталого школьника, как показали наблюдения, отсутствует другой необходимый момент — выделение запоминаемой пары слов в предложении (или в представлении целостной ситуации), в которое они включены. В результате значительное количество ошибок вышеуказанного типа, когда вместо нужного слова воспроизводится другое слово, входящее в состав данного предложения (или относящееся к данной наглядной ситуации).

Так, например, если умственно-отсталому приходится запомнить пару слов («лошадь» — «сани»), включая их в предложение «лошадь запрягают в сани», он воспроизводит затем все предложение, но у него никак не получается воспроизведение одного только второго слова пары («сани»), когда ему называют первое («лошадь»).

Таким образом, насколько можно судить по результатам данного исследования, у умственно-отсталых школьников на данной ступени возможно лишь суммарное, глобальное воспроизведение всего, что было связано с запоминаемыми словами. У них отсутствует еще избирательный характер воспроизведения, отсутствует отграничение того, что согласно задаче надо припомнить, от того, что́ вообще припоминается в данный момент.

И лишь в дальнейшем (по данным одного исследования в средних и старших классах вспомогательной школы) в операции запоминания имеются оба момента: предъявленная пара слов включается в предложение (соотносится с представлением целостной ситуации) и в то же время выделяется, акцентируется в нем. Эти сдвиги находят свое выражение в большом количестве правильно воспроизведенных слов и соответствующем снижении количества ошибок.

Прослеживая изменения запоминания и воспроизве-

дения у умственно-отсталого школьника в ходе его воспитания и обучения, мы ясно видим огромную роль школы, школьного обучения в развитии памяти умственно-отсталого ребенка. В частности значительнейшие сдвиги, наблюдаемые в развитии памяти умственно-отсталого на протяжении одного-двух первых лет обучения в вспомогательной школе, не случайны. Учитель систематически показывает умственно-отсталому школьнику связь между тем, с чѐм он сталкивается в процессе обучения, и тем, чтó ему известно из его прежнего опыта. Одновременно с этим, школьное обучение приучает умственно-отсталого ребенка к известной планомерности, организованности его мыслительных процессов, поскольку мыслительному потоку не дают растекаться, но все снова и снова направляют его по определенному руслу.

Повторения и их значение для запоминания.

Особо остановимся на вопросе о повторениях и их значении для запоминания и воспроизведения у умственно-отсталого школьника. Значение повторений для запоминания и последующего воспроизведения материала общеизвестно. Однако повторения у умственно-отсталого школьника играют совершенно исключительную роль для запоминания и воспроизведения материала, гораздо большую, чем у нормальных школьников. Так, в одном исследовании было установлено, что количество правильно воспроизведенных слов после двух предъявлений вдвое больше, а после трех предъявлений втрое больше, чем после одного предъявления материала.

Огромное значение повторений для умственно-отсталого школьника было выявлено также при запоминании связного текста. В одном из исследований было показано, что количество предложений, правильно воспроизведенных умственно-отсталыми школьниками после двух предъявлений текста, почти вдвое превосходило то количество предложений, которое было воспроизведено после одного предъявления. Между тем, у нормальных школьников второе предъявление дало прирост количества правильно воспроизведенных предложений всего лишь на 20%. Таким образом, умственно-отсталые, способные припомнить вообще несравненно меньшее количество материала, чем нормальные школьники, гораздо больше отличаются от этих последних по результатам первого воспроизведения, нежели по результатам воспроизведения после двух предъявлений материала.

Точность воспроизведения.

Еще большее значение, чем для количества воспроизведенного материала, имеет повторное восприятие материала для точности воспроизведения. Наблюдения показали, что в результате повторного восприятия материала количество ошибок у умственно-отсталых школьников резко снижается. Так, в одном исследовании было установлено, что при воспроизведении слов количество ошибок после двух предъявлений материала снижается втрое, а после трех предъявлений — в пять раз по сравнению с тем, что было после одного предъявления.

Большое значение для точности воспроизведения имеет объединение материала в крупное целое, в котором все части внутренне, органически объединены друг с другом. Это выступает очень ясно при сравнении точности воспроизведения умственно-отсталыми школьниками рассказа и разрозненных предложений по истечении шести дней после того, как этот материал был предъявлен. Исследования показали, что по прошествии шести дней рассказ был воспроизведен учениками средних и старших классов вспомогательной школы значительно точнее, чем разрозненные предложения.

На протяжении школьного обучения у умственно-отсталых детей происходят значительнейшие сдвиги в отношении точности воспроизведения. Исследованием было установлено, что у учащихся младших классов вспомогательной школы отношение количества правильно воспроизведенных слов к количеству ошибок равно 1 : 1, т. е. в среднем количество допущенных при воспроизведении ошибок равно количеству правильно воспроизведенных слов. У учеников средних классов вспомогательной школы это соотношение резко изменяется: теперь уже количество ошибок в среднем вдвое меньше, чем количество правильно воспроизведенных слов.

Прочность сохранения в памяти.

Перейдем к вопросу о прочности сохранения в памяти материала, который был запечатлен умственно-отсталым школьником. Забывание идет у умственно-отсталых школьников значительно быстрее и интенсивнее, чем у нормальных. Так, по прошествии определенного времени после запоминания, например, шестидневки, умственно-отсталый может припомнить гораздо меньшую, чем нормальный школьник, долю того материала, который был воспроизведен им шесть дней назад.

В ходе школьного обучения большие изменения происходят и в этом отношении. Так, наблюдения показали, что учащиеся младших классов вспомогательной школы могли по истечении шести дней после предъявления им пар слов воспроизвести меньше половины материала (при этом умственно-отсталому называли первое слово пары, а он должен был припомнить второе слово). Учащиеся средних классов уже были в состоянии припомнить $^{4}/_{5}$ материала, предъявленного им шесть дней назад.

Рассматривая вопрос о забывании и его особенностях у умственно-отсталых школьников, необходимо указать на то, что воспроизведение может дать различный результат в зависимости от различия условий, в которых оно происходит. Невозможность воспроизвести то, что мы запомнили, еще не говорит о том, что запечатленный некогда материал совершенно исчез из нашей памяти (или, если подойти к этому с физиологической стороны, что следы стерлись, уничтожились). То, чего мы не можем припомнить в одних условиях, мы оказываемся в состоянии воспроизвести при наличии других условий. Хорошим образчиком этого является самостоятельное воспроизведение и воспроизведение по вопросам.

Если мы не можем воспроизвести чего-либо самостоятельно, без толчка, без помощи извне, но можем припомнить при наличии соответствующего вопроса, это свидетельствует о том, что следы, оставшиеся в результате восприятия материала, сохранились, но для того чтобы произошло воспроизведение ранее воспринятого, необходимы особые условия. Так, если дело идет о воспроизведении рассказа, благодаря вопросам делается указание на то, из каких частей состоит рассказ, в то время как при воспроизведении без помощи вопросов субъект должен сам припомнить одну часть рассказа за другой. Вопросы также дают направление воспроизведению каждой части, а нередко благодаря вопросу намечается схема, основной контур того, что́ должно быть воспроизведено.

По вопросам всегда можно припомнить большее количество материала. У умственно-отсталых детей расхождение между воспроизведением по вопросам и самостоятельным припоминанием — в отношении количества воспроизводимого материала — огромно. Так, в одном исследовании было обнаружено, что когда ученики VI класса вспомогательной школы должны были самостоятельно припомнить предъявленный им рассказ, они воспроизвели втрое меньше материала, чем в том случае, когда воспроизведение происходило по вопросам.

IV. РЕЧЬ.

Расстройства речи и нарушения речи умственно-отсталого школьника.

Медицинской клинике известен ряд расстройств и нарушений речи. Остановимся вкратце на одном из них, имеющем наибольшее значение, а именно — афазии. Афазия есть расстройство речи, обусловленное поражением определенных участков коры полушарий головного мозга и заключающееся в том, что больной не понимает речи или не может говорить. Афазик слышит, в частности, слышит звуки речи, но он не в состоянии воспринять их как слова, связанные с определенным значением (сенсорная афазия). Органы речи у больного не парализованы, он может представлять себе, какой предмет он хочет обозначить словом, но он не в состоянии произнести нужное слово (моторная афазия).

У умственно-отсталых школьников отсутствуют массивные речевые расстройства, заключающиеся в невозможности произносить слова или понимать речь, или употреблять хотя бы обиходные слова. Вместе с тем, речь умственно-отсталых школьников отличается значительным своеобразием и страдает целым рядом нарушений. Это своеобразие и нарушения резко отличают речь умственно-отсталых школьников от речи их нормальных сверстников.

Значительные нарушения отмечены у умственно-отсталых школьников в отношении произношения слов. Бо́льшая часть учеников младших классов страдает теми или иными дефектами произношения. Наиболее часто встречающиеся у умственно-отсталых школьников дефекты произношения — это сигматизм, картавость, ламбдацизм. Нередко у этих школьников наблюдаются одновременно два и более различных дефекта произношения.

Мотивация речи.

Значительно нарушена у умственно-отсталых школьников мотивация речи. Когда мы говорим, рассказываем о чем-нибудь, за этим всегда стоит определенное побужде-

ние: поделиться с кем-нибудь нашими впечатлениями, исполнить просьбу другого человека (если он просит рассказать о чем-нибудь) и т. д. Это побуждение может быть более или менее напряженным, более или менее быстро исчерпываться. Чем напряженнее и длительнее побуждение, тем более развернутым при прочих равных условиях будет наш рассказ. Наблюдения показали, что у умственно-отсталых школьников побуждение отличается слабой напряженностью и быстро исчерпывается. Быстрое исчерпание побуждения является одним из моментов, обусловливающих бедность, малую развернутость рассказов умственно-отсталых школьников.

Приведем примеры рассказов умственно-отсталых и нормальных школьников. Детям было предложено придумать рассказ на тему «Как мы поймали зайчика».[1] Вот что рассказал ученик II класса вспомогательной школы: «Я поймал зайчика под деревом. Он ел скорлупу. Я его принес домой и давал ему капусту. Потом я его отпустил. Он убег». А вот рассказ на ту же тему ученика I класса нормальной школы: «Пошли мы с ребятами в лес за ягодами. Собрали ягод, грибов, много набрали и собрались итти домой. Вышли на полянку, смотрим, как в кустах что-то шарахнулось. Все ребята побежали к кусту, там зайчик лежит, весь дрожит, мокрый. Мы его взяли, посадили в корзиночку с грибами и ягодами и унесли домой. Принесли домой, накормили, посадили в ящик. Кормили мы его морковкой, репой и он так у нас жил».

Анализ рассказов учеников ряда вспомогательных школ показал, что рассказ умственно-отсталого школьника по сравнению с рассказом нормального школьника поражает своей скудостью, краткостью. Если принять в качестве показателя развернутости рассказа количество слов, имеющихся в рассказе, то можно было бы иллюстрировать недостаточность речи (в частности мотивации речи) следующим соотношением. Количество слов в данных рассказах учеников II класса вспомогательной школы в среднем в два раза меньше, чем количество слов в устных рассказах учеников I класса нормальной школы.

В данном случае у детей, благодаря обращению к ним учителя, было создано начальное побуждение придумать

---

[1] Когда школьникам была дана эта тема, имелось в виду, что составить рассказ на подобную тему является делом, вполне доступным для учащихся начальной школы. Кроме того, эта тема хороша в том отношении, что она требует работы воображения и мышления ребенка — ребенок не может ограничиться простым описанием своих воспоминаний (поскольку мы имели дело с городскими школьниками).

рассказ на такую-то тему. После этого дети были предоставлены самим себе: созданное у них побуждение не поддерживалось извне какими-либо дополнительными стимулами. Но возможна и другая ситуация, когда побуждение составить рассказ, возникшее у ребенка, можно поддерживать, не давать ему быстро исчерпаться. Подобная ситуация имеет место тогда, когда дети должны составить рассказ по серии картинок. Здесь учитель тоже обращается к школьнику, предлагая ему составить рассказ, и тем создает у школьника побуждение рассказать. Однако, в отличие от первого случая (когда школьник составляет рассказ на заданную тему), теперь это побуждение поддерживается картинками, по которым ведется рассказ. Каждая последующая картинка толкает ребенка к тому, чтобы он продолжал рассказ. После того, как он рассказал первую картинку, следующая картинка стимулирует его к тому, чтобы рассказать о соответствующем дальнейшем событии, и т. д.

Оказалось, что между рассказом на заданную тему (без картинок) и рассказом по серии картинок у умственно-отсталых школьников существует огромная разница. Количество слов в рассказе по картинкам в два-два с половиной раза превосходит количество слов в том случае, когда рассказ составляется на заданную тему. Совершенно иное, как показал анализ рассказов на тему «Как мы поймали зайчика», наблюдается у нормальных школьников. У учеников младших классов нормальной школы количество слов в рассказе по картинкам лишь незначительно превышает то количество слов, из которого состоит рассказ на заданную тему (без картинок). В старших классах начальной школы наблюдается даже обратное соотношение: в том случае, когда рассказ ведется без помощи картинок, он гораздо более развернут, чем тогда, когда дается серия картинок. В то время как нормального школьника в старших классах начальной школы наличие картинок связывает, ограничивает, для умственно-отсталого школьника картинки являются теми опорными пунктами и теми дополнительными стимулами, наличие которых является совершенно необходимым, для того чтобы рассказ был более или менее развернутым.

Запас слов

Недостаточность речи умственно-отсталых школьников далеко не исчерпывается нарушениями мотивации речи. Круг слов, которые известны умственно-отсталому

школьнику, значительно уже того круга слов, который находится в распоряжении нормального школьника. Это особенно рельефно выступает в отношении слов, обозначающих свойства предметов. На протяжении школьного обучения происходят значительные сдвиги в отношении увеличения запаса слов, которыми располагает умственно-отсталый школьник, в частности — слов, обозначающих свойства предметов. Эти сдвиги являются показателем крупного продвижения умственно-отсталого школьника — продвижения, являющегося результатом большой работы по развитию речи учащихся, какую проводит вспомогательная школа.

Понимание и употребление слов.

Еще более резко выступает недостаточность речи умственно-отсталого школьника в отношении правильного понимания значения известных ему слов, а также правильного употребления слов соответственно их значению.

Так, например, если попросить умственно-отсталого школьника отобрать из груды цветных пластинок различных цветов и оттенков все красные пластинки, он, в отличие от нормального школьника, который хорошо справляется с этой задачей, часто отбирает наряду с красными также и оранжевые пластинки. Вместе с тем, умственно-отсталый школьник отбирает по названию «красный» не все красные таблички, а лишь таблички наиболее выраженного красного цвета. Таким образом, слово не обнимает всех вариантов данного качества, и в то же время охватывает представителей иного качества.

Отдельные наблюдения показали, что неправильное понимание и употребление слов обнаруживается у умственно-отсталых школьников также в отношении слов, обозначающих ту или иную категорию предметов (напр., таких слов как «мебель», «посуда» и т. п.). У учеников младших классов вспомогательной школы слово обобщает известную группу предметов не на основе существенного признака, а лишь благодаря тому, что эти предметы воспринимались им в процессе той или иной деятельности, в определенной наглядной ситуации.

У ряда умственно-отсталых детей наблюдается также неправильное употребление наречий («всегда», «редко», «давно», «недавно» и др.). Замена одного наречия другим происходит нередко на основе чрезмерного и неправильного расширения значения того или иного наречия, так что оно выходит далеко за пределы свойственного ему значения.

У учеников даже старших классов вспомогательной школы наблюдается нередко расплывчатость, недифференцированность в понимании и употреблении слов, обозначающих отвлеченные понятия.

Таким образом, своеобразие понимания и употребления слов у этих умственно-отсталых школьников заключается в следующем. Значения слов расплываются, не удерживаясь в рамках правильного их ограничения. Вместе с тем, значение слова, расплываясь за пределы обычного, является чрезмерно узким в отношении той категории предметов, действий, свойств, которая адэкватно обобщается данным словом. В резкой степени эти своеобразные особенности проявляются в отношении слов, обозначающих свойства предметов и отношения, и с наибольшей силой сказываются в отношении отвлеченных понятий. На протяжении обучения в вспомогательной школе происходят значительные сдвиги в смысле правильного понимания и употребления слов, причем наибольшие трудности встречаются в овладении правильным пониманием и употреблением слов, обозначающих отвлеченные понятия.

Построение предложений.

Анализ устных рассказов, составленных на заданную тему, показал, что в рассказах учеников I класса нормальной школы значительное место занимают сложные предложения (главным образом, сложно-сочиненные, и в небольшом количестве — сложно-подчиненные). Так, в устных рассказах учеников I класса нормальной школы на тему — «Как мы поймали зайчика» было значительное количество сложных предложений (главным образом — сложно-сочиненных). Из этого факта не следует, однако, делать вывод, что и в обычной разговорной речи маленьких школьников удельный вес сложных предложений должен быть столь же значительным. Когда школьник составляет рассказ на заданную тему, он находится в специфической ситуации — перед ним поставлена задача связно изложить ряд событий, развертывающихся в известной последовательности и зависящих друг от друга. Понятно, что этот момент сказывается и на построении предложений.

Возьмем теперь рассказы, составленные умственно-отсталыми школьниками в той же ситуации, в тех же условиях, в какие были поставлены нормальные школьники. Посмотрим, какое место занимают сложные предложения в устных рассказах учеников младших классов вспомогательной школы, составленных на ту же тему —

«Как мы поймали зайчика». В рассказах умственно-отсталых школьников процент сложных предложений незначителен. Так, в устных рассказах учеников II класса вспомогательной школы количество сложных предложений крайне незначительно. В основном, это — рассказы, состоящие из простых предложений, нанизываемых друг на друга в виде цепочки, состоящей из равнозначных звеньев.

Работа над развитием речи, ведущаяся в вспомогательной школе, приводит к значительнейшим изменениям и в этом отношении. Так, сопоставление рассказов, составленных учениками старших классов вспомогательной школы, с рассказами младших школьников показывает, что насыщенность рассказа сложными предложениями увеличивается примерно вдвое. А насыщенность связного рассказа сложными предложениями является важным показателем, поскольку она отображает логическую расчлененность речи.

Своеобразие построения предложений, характеризующее умственно-отсталых школьников, не ограничивается указанной особенностью. У учеников младших и средних классов вспомогательной школы нередко наблюдается неправильное употребление союзов, соединяющих главное предложение с придаточными. Получается несоответствие между содержанием сложного предложения и тем отношением, которое выражается союзом, соединяющим главное предложение с придаточным, или же полное искажение смысла предложения, который должен был иметь место соответственно замыслу говорящего или соответственно ситуации.

Устная и письменная речь.

Теперь мы рассмотрим отношения между устной и письменной речью у умственно-отсталого школьника сравнительно с нормальным школьником. Письменная и устная речь подчиняются в основном одним и тем же закономерностям. Вместе с тем, существуют известные различия между устной и письменной речью. Если сравнить устный и письменный рассказ на заданную тему в отношении степени его развернутости, нетрудно будет убедиться в том, что у нормальных школьников устный рассказ значительно превосходит письменный. Эти различия очень велики у учеников I класса, причем здесь они должны быть отнесены в значительной степени за счет трудностей, испытываемых нормальным школьником в самой технике письма. Наблюдения показали, что у уче-

ников II класса развернутость рассказа (количество слов в рассказе) увеличивается более чем вдвое по сравнению с учениками I класса, так что во II классе различия между устным и письменным рассказом становятся крайне незначительными.

Однако в дальнейшем, к IV классу, различия между устным и письменным рассказом (в смысле большей развернутости устного рассказа) становятся опять очень значительными. Теперь уже эти различия не могут быть объяснены теми трудностями, которые испытывает школьник в отношении техники письма, поскольку эти трудности в основном преодолены. Здесь уже на первый план выступает другой момент — своеобразие письменной речи, как таковой. Развертывание письменной речи гораздо более регламентировано в том смысле, что субъект в большей степени обдумывает то, чтó ему предстоит написать, в то время как устная речь течет более свободно, и дальнейшее рождается в процессе самой речи. Кроме того, устный рассказ происходит в иной психологической ситуации в том отношении, что рассказывающий непосредственно обращается к собеседнику. В процессе написания рассказа этого нет. Подобное своеобразие ситуации приводит к различиям в отношении мотивации устной речи, с одной стороны, и письменной речи — с другой. Все эти отличительные особенности письменной речи и обнаруживаются в том, что письменный рассказ у нормальных школьников является более сжатым, менее развернутым, чем устный рассказ.

У умственно-отсталых школьников мы находим отношение между устным и письменным рассказом в смысле его богатства, развернутости, обратное тому, какое имеется у нормальных школьников. Устный рассказ как у учеников младших классов, так и у учеников старших классов вспомогательной школы более скуп, беден, чем письменный рассказ. Эти различия не очень значительны в младших классах, повидимому, потому, что трудности техники письма не дают со всей силой выявиться превосходству письменной речи над устной. В старших классах вспомогательной школы, когда трудности техники письма в основном преодолены, развернутость (количество слов) письменного рассказа начинает вдвое превосходить развернутость устного рассказа.

Приведем примеры. Вот устный рассказ ученика V класса вспомогательной школы на тему — «Как мы поймали зайчика»: «Однажды мы шли вместе с деревенскими ребятами у опушки леса. Мы увидели серое... бело... серое

пятно, прыгающее за кустом, и мы побежали за этот кустик. За этим кустиком увидали зайца. Мы за ним долго гонялись, но поймать очень его было трудно. Наконец, мы его поймали».

А вот письменный рассказ этого же ученика на ту же тему: «Я поехал в деревню. Там мы с ребятами часто ходили купаться и ходили в лес. Раз однажды мы пошли в лес с ребятами, ходили долго по лесу, собирали грибы и ягоды, съедобные штуки. Мы вышли на полянку и за кустиком виднелось какое-то серое пятно, очень скорое движение. Мы быстро по дороге побежали, мы сшибали макушки елок, мы подбежали к кустику и увидели зайца. Мы побежали за зайцем и скоро его поймали, и принесли домой, и посадили в клетку. Скоро он пожирнел, и мы зажарили его. Его мясо очень вкусное».

Эти примеры ясно говорят о том, что письменный рассказ превосходит устный не только по количеству слов, но и по богатству содержания. В устном рассказе скупое, близкое к схематическому, изложение основных событий. В письменном рассказе дано введение, а также заключение (изложение событий, происшедших после поимки зайчика); отсутствующие в устном рассказе. Кроме того, события изложены в письменном рассказе с целым рядом деталей, представлены гораздо более конкретно, содержательно.

Значительно бо́льшая развернутость письменного рассказа по сравнению с устным, наблюдающаяся у умственно-отсталых школьников, не может быть целиком объяснена недостатками программ вспомогательной школы и недооценкой устной речи, а основывается, главным образом, на следующих особенностях письменной речи. Протекание письменной речи во времени отличается от протекания устной речи. Письменная речь гораздо более медленная речь, чем устная. Кроме того, в письменной речи возможны любые по продолжительности паузы в ходе ее развертывания. В устном рассказе наличие живого контакта с собеседником делает подобные паузы невозможными. Устный рассказ течет непрерывным потоком, причем в самом этом потоке должно возникать, нарождаться продолжение изложения. Медленное протекание во времени, остановки, обдумывание, дающие возможность возникнуть новым мыслям и новым образам, являются настолько важными для умственно-отсталых школьников моментами, что они в значительной степени обусловливают большее богатство, бо́льшую развернутость письменного рассказа.

Устная и письменная речь по-разному относятся друг

к другу у нормальных и у умственно-отсталых школьников также в отношении насыщенности речи сложными предложениями.

Нормальный ребенок уже в начале школьного обучения употребляет сложные предложения в устном рассказе. Как мы видели из вышеизложенного, если ученику I класса нормальной школы приходится устно рассказывать на заданную тему, удельный вес сложных предложений в его рассказе значителен. В то же время в письменном рассказе маленького школьника сложных предложений еще очень мало. Так, наблюдения показали, что количество сложных предложений в письменном рассказе вдвое меньше, чем в устном. К концу обучения в начальной школе насыщенность письменного рассказа сложными предложениями резко возрастает, и письменный рассказ в этом отношении сближается с устным.

Не то у умственно-отсталых школьников. Анализ рассказов учеников ряда вспомогательных школ показал, что в устном рассказе учеников II класса вспомогательной школы сложные предложения почти совсем отсутствуют. В начале школьного обучения устные рассказы умственно-отсталых школьников состоят почти сплошь из простых предложений. В письменных рассказах тех же школьников процент сложных предложений гораздо выше, чем в устных рассказах. К старшим классам вспомогательной школы значительно повышается процент сложных предложений в письменной речи и вместе с тем он резко увеличивается в устной речи. Таким образом, у нормальных школьников в процессе школьного обучения письменная речь в отношении насыщенности сложными предложениями приближается к устной речи. У умственно-отсталых школьников, наоборот, происходит приближение устной речи к письменной.

Эти факты могут быть интерпретированы следующим образом. Устной речью, и в частности структурой сложного предложения в устной речи, ребенок овладевает в основном до начала школьного обучения в процессе свободного общения с окружающими. Для умственно-отсталых школьников овладение сложным предложением представляет, повидимому, настолько большие трудности, что оно невозможно без систематического обучения. Бóльшая организованность, регламентированность письменной речи, когда ребенок, обдумывая и примеряя, строит фразу, представляет особенно благоприятные условия для того, чтобы научить умственно-отсталых школьников строить сложное предложение и пользоваться сложными предло-

жениями при изложении рассказа. Поскольку устная и письменная речь не представляют собой отдельных, мало сообщающихся друг с другом функций, а являются лишь различными формами одной и той же речевой деятельности, овладение сложным предложением и пользование им в письменной речи способствует овладению сложным предложением в устной речи.

Наряду с различием отношений между устной и письменной речью у нормальных и умственно-отсталых школьников надо подчеркнуть, что процент сложных предложений в рассказах умственно-отсталых школьников (как устных, так и письменных) несравненно ниже, чем в рассказах нормальных школьников. В соответствии с указанным своеобразным отношением между устной и письменной речью, устные рассказы умственно-отсталых школьников отличаются от устных рассказов нормальных школьников в смысле степени насыщенности их сложными предложениями гораздо больше, чем письменные рассказы.

Вместе с тем, на протяжении школьного обучения у умственно-отсталых школьников наблюдается очень значительное продвижение в указанном отношении. Большая работа, проводимая вспомогательной школой по обучению русскому языку, приносит обильные плоды и в отношении овладения сложным предложением, а также употребления сложных предложений в устных и письменных рассказах. Так, наблюдения показали, что у учеников старших классов вспомогательной школы процент сложных предложений в устном рассказе вдвое больше, а в письменном рассказе в полтора раза больше, чем в начале школьного обучения.

V. МЫШЛЕНИЕ И ВООБРАЖЕНИЕ

Особенности решения задачи.

Решение стоящей перед субъектом задачи представляет характерную мыслительную операцию. Существенным моментом этой операции является течение мыслительного процесса по определенному руслу в соответствии с поставленной задачей. Посмотрим, каковы отличительные черты умственно-отсталого школьника в этом отношении.

Наблюдения над учениками младших классов вспомогательной школы показали, что задача в ее специфической форме нередко очень слабо определяет течение его мыслительного процесса. Вскоре после того как он начал решать поставленную задачу, его мысль соскальзывает на другие пути. Притом иногда деятельность умственно-отсталого школьника продолжается в направлении решения поставленной задачи, однако, не в ее специфической форме, а в самом общем виде.

Нередко этот отход от направления, соответствующего поставленной задаче, принимает характерную для умственно-отсталого школьника (на начальных этапах его обучения) форму перебоев, или вернее, провалов в выполнении задачи.

Соскальзывание с пути, соответствующего теме, обнаруживается в рассказах умственно-отсталых школьников. Так, например, когда речь идет о каком-либо предмете или явлении, о котором маленький умственно-отсталый школьник должен рассказать, он в отличие от нормального школьника то и дело отклоняется в сторону, и учителю приходится постоянно возвращать его в русло темы. При этом значительную роль нередко играют аффективные моменты. Так, если проанализировать, каковы содержание и мотивация этих отклонений, оказывается, что умственно-отсталые школьники высказывают свои желания, мечты о тех благах, которые их ожидают и т. д.

Тугоподвижность, как характерная особенность мышления умственно-отсталого школьника

Исследования показали, что мыслительные процессы умственно-отсталых школьников на начальных этапах обучения характеризуются явной тугоподвижностью. Это особенно ясно обнаруживается в процессе решения задач, требующих постоянной перестройки на ходу, изменения образа действий соответственно изменению ситуации. Умственно-отсталые школьники нередко застревают на том образе действий, который был найден ими первоначально, и вследствие этого не могут решить задачи, поскольку прежний образ действий является неадэкватным новой, изменившейся ситуации.

Указанная особенность умственно-отсталых школьников обнаруживается и в том случае, когда им приходится припоминать материал, который они запомнили ранее, или узнавать изображения предметов. В качестве примера может служить воспроизведение ряда слов, в котором перемешаны названия предметов и названия действий. Возьмем случай, когда умственно-отсталый школьник запоминал слова па́рами и, для того чтобы легче было запомнить, устанавливал те или иные связи между двумя словами каждой пары, объединяя их в некоторое целое. Когда затем умственно-отсталому школьнику называют первое слово пары и он припоминает второе, то должны быть применены различные способы нахождения нужного слова, притом должна быть проявлена определенная гибкость в том смысле, что надо припоминать то названия предметов, то названия действий. Умственно-отсталым школьникам недостает гибкости, легкости перехода от одного способа воспроизведения к другому. Отсутствие этой гибкости становится источником ошибок. Так, умственно-отсталый школьник начинает воспроизводить подряд названия предметов, и в результате допускает ошибки: вместо слова «сидеть» воспроизводит слово «скамейка»; вместо «кушать» — «тарелка» и т. д.

Когда умственно-отсталому школьнику предъявляется схематическое изображение предмета и при последующих предъявлениях это изображение становится все более и более полным, умственно-отсталый школьник часто не отходит от того, что он увидел в этом изображении в первый раз, несмотря на то, что объективно изображение все время изменяется (см. стр. 17—18). Нормальный школьник при следующем предъявлении видит уже нечто

иное по сравнению с предыдущим, обнаруживая таким образом гибкость, легкость перехода от схватывания одного изображения к схватыванию другого.

Обобщение.

Обобщение характеризуется у умственно-отсталых школьников целым рядом особенностей. Они были обнаружены, в частности, в отношении обобщения цветовых оттенков. Как уже упоминалось выше, умственно-отсталые школьники отличают один цвет от другого, равным образом — светлый оттенок от темного оттенка, а также насыщенный цвет от мало насыщенного. Однако, как показали наблюдения, отнесение того или иного оттенка к определенной категории происходит у них совсем иначе, чем у нормальных школьников. Поставим перед умственно-отсталым школьником задачу отобрать из груды цветных дощечек, окрашенных в разные цвета различной степени выраженности (светлоты и насыщенности), дощечки, сходные с предложенным ему образцом (например, с дощечкой, окрашенной в красный цвет). Ученик I класса вспомогательной школы отбирает при этом не только красные дощечки, но и оранжевые. В то же время, он отбирает не все имеющиеся красные дощечки, а лишь наиболее выраженные; равным образом, он берет из оранжевых только те, которые отличаются значительной степенью выраженности. Ученики старших классов вспомогательной школы не берут дощечек оранжевого цвета, но вместе с тем не включают в отбираемую группу дощечек, окрашенных в мало выраженный красный цвет.

Нормальные школьники, как было обнаружено в исследовании, даже и в самом начале школьного обучения не включают в отбираемую группу дощечек другого цвета (например, никогда не кладут к красным дощечкам оранжевых). В то же время нормальные школьники отбирают к образцу не только наиболее выраженные оттенки, но и другие, значительно отличающиеся по светлоте и насыщенности от предложенного образца. Они отбирают все или почти все оттенки данного цвета, независимо от степени выраженности цвета. У умственно-отсталых школьников отбор крайне узок: они отбирают только дощечки, очень близко стоящие по степени выраженности к образцу. В том случае, когда приходится отбирать дощечки по предложенному названию, старшие умственно-отсталые школьники включают в отбираемую группу значительно

большее количество дощечек, представляющих оттенки различной степени выраженности. Однако и в этом случае отбор у умственно-отсталых значительно уже, чем у нормальных школьников, причем опять-таки оттенки, значительно отличающиеся от выраженного представителя данного цвета, не включаются в отбираемую группу.

Таким образом, насколько можно судить по результатам данного исследования, у умственно-отсталых школьников на начальных этапах обучения обобщение цветовых оттенков не происходит на базе выделения основного признака, характеризующего цветовые оттенки, — цветового тона. В одну и ту же группу включаются оттенки, относящиеся к различным цветам, на основе их поверхностного сходства. Обобщение как бы растекается, выходя за пределы адэкватного отнесения различных вариантов определенного качества к одной группе. В то же время, однако, движение обобщения заключено в узкие рамки, поскольку оно происходит на основе непосредственного, недифференцированного улавливания сходства.

Обучение в вспомогательной школе, вооружая умственно-отсталых школьников системой знаний, в то же время выравнивает недочеты мышления, характеризующие умственно-отсталого ребенка. В процессе школьных занятий учитель обращает внимание умственно-отсталых школьников на различные свойства изучаемых объектов, учит их в частности, путем сравнения с другими объектами, выделять существенные признаки, характерные для той или иной группы предметов. Эта работа приносит большие результаты. На примере обобщения цветовых оттенков можно видеть, насколько велики сдвиги в развитии мышления умственно-отсталых школьников на протяжении обучения в вспомогательной школе. У учеников старших классов вспомогательной школы обобщение становится гораздо более адэкватным: здесь нет уже того растекания, которое свойственно младшим умственно-отсталым школьникам.

Понимание связей между явлениями.

Понимание связей, зависимостей между явлениями также отличается недостаточностью у умственно-отсталых школьников. Умственно-отсталые школьники уже в начале школьного обучения способны понять (причинно-следственную) связь между явлениями в том случае, когда она основывается на их наглядном опыте (например, между тем, что в холодный стакан налили горячей воды,

и тем, что стакан лопнул). Однако, как показали наблюдения, понимание зависимостей между явлениями представляет для умственно-отсталых школьников большие трудности в том случае, когда эти зависимости не основываются непосредственно на их восприятии (например, зависимость между действием солнца, ветра и воды, и разрушением гранитных скал).

В процессе овладения образовательным материалом, в частности по естествознанию, умственно-отсталый школьник постоянно ставится перед необходимостью понять отвлеченные зависимости. В вспомогательной школе применяется ряд приемов и средств, с помощью которых, используя все интеллектуальные возможности умственно-отсталого школьника, можно добиться понимания им зависимостей между явлениями.

В частности, учитель перебрасывает мост к тому запасу знаний, представлений, которые имеются у умственно-отсталого школьника, широко использует прием сравнения нового с уже известным, использует всевозможные наглядные пособия и т. д. В результате этой работы уже в средних классах вспомогательной школы наблюдаются значительные изменения в смысле ослабления нарушений мышления умственно-отсталых школьников. Ученики старших классов вспомогательной школы резко отличаются от младших школьников: они уже в значительной степени оказываются способными к пониманию зависимостей указанного рода, т. е. зависимостей, не основывающихся непосредственно на наглядном опыте.

Понимание последовательности событий также отличается недостаточностью у умственно-отсталых школьников. Это было обнаружено, в частности, путем анализа сочинений, составленных умственно-отсталыми школьниками по серии картинок. Недостаточность мышления умственно-отсталых школьников выступает при этом особенно выпукло, поскольку картинки, расположенные в определенном порядке, дают в готовом виде правильную последовательность событий. Остается только схватить эту последовательность и передать ее в письменном изложении.

И все же бо́льшая часть учеников младших классов вспомогательной школы допускает в сочинениях, составленных по серии картинок, ошибки в отношении правильного описания последовательности событий Отдельные события пропускаются, или после того как изложено то, что́ случилось позднее, умственно-отсталый школьник возвращается к тому, что́ было раньше. На протяжении

обучения в вспомогательной школе происходят значительные сдвиги и в этом отношении. Уже у учеников средних классов вспомогательной школы преобладает правильное изложение последовательности событий при составлении рассказа по серии картинок. У нормальных школьников, даже в самом начале школьного обучения, ошибки в сочинениях, составленных по серии картинок, отсутствуют: последовательность событий схватывается и излагается ими вполне правильно.

Воображение.

Особенности *воображения* умственно-отсталых школьников ясно выступают в их сочинениях и устных рассказах. В том случае, когда сочинение составляется по серии картинок, у школьников возникают образы, связанные с теми событиями, которые изображены на картинках. Школьник привносит целый ряд добавочных моментов, вставных эпизодов и т. д. Если сопоставить в этом отношении сочинения нормальных и умственно-отсталых школьников, то в сочинениях умственно-отсталых школьников обращает на себя внимание ничтожное количество дополнений, привносимых ребенком к тому, что нарисовано на картинках. Анализ сочинений, написанных по серии картинок «Заблудилась» показал, что сочинения нормальных школьников в среднем почти вдвое богаче дополнениями, чем сочинения умственно-отсталых школьников.

Бедность воображения умственно-отсталых школьников еще яснее обнаруживается в сочинениях на заданную тему, составляемых без помощи картинок. При написании сочинения на заданную тему имеют место две возможности: или события, о которых повествует рассказ, описываются во всей их конкретной, живой данности, с изображением ситуации, обстоятельств; лица и действия, фигурирующие в рассказе, изображаются более или менее полно и красочно. Или же происходившее описывается крайне скупо, в общей, неиндивидуализированной форме. Рассказ не расцвечивается красочными оттенками и эмоциональными тонами, придающими изложению плоть и кровь, а похож на мертвый высохший скелет.

Примером первой возможности может служить следующий отрывок из сочинения ученика IV класса нормальной школы на тему — «Как мы поймали зайчика»: «Бежит Маня и говорит, что зайчик под кустом. Мы пошли туда

и смотрим: зайчик спит. Тут Миша схватил свою куртку и накрыл зайчика. Ребята понесли его домой». А вот пример второй возможности, взятый из рассказа на ту же тему, составленного учеником V класса вспомогательной школы: «Мы поймали зайчика в лесу» и больше ничего.

Анализ сочинений учеников I класса нормальной школы показал, что поимка зайчика была описана конкретно и живо подавляющим большинством детей. У старших школьников описание становится гораздо более развернутым, обогащается красками и тонкими деталями. В сочинениях учеников младших классов вспомогательной школы конкретное описание поимки зайчика встречается редко. В большинстве случаев сочинения содержат описание, подобное приведенному выше: «Мы поймали зайчика в лесу». Сочинения учеников старших классов вспомогательной школы резко отличаются и в этом отношении от сочинений младших умственно-отсталых школьников. Большинство старших умственно-отсталых школьников описывает события в их конкретном своеобразии, не ограничиваясь схематическим, общим указанием на происходившее. В то же время по богатству образов, красочности и живости сочинения учеников старших классов вспомогательной школы остаются далеко позади сочинений нормальных школьников.

Как показали наблюдения, недостаточность воображения умственно-отсталых школьников рельефно выступает не только в смысле его бедности, но и в отношении подвижности. Когда школьник составляет рассказ на заданную тему, он может сразу приступить к изложению основного события (например, к описанию поимки зайчика в том случае, когда задана тема «Как мы поймали зайчика»). Но он может пойти и по другому пути, а именно — прежде чем начать изложение основного сюжета, описать ряд событий, предшествовавших развертыванию основного сюжета и являющихся как бы введением к нему.

Приведем пример подобной завязки, заимствуемый нами из рассказа ученика IV класса нормальной школы на тему — «Как мы поймали зайчика»: «Однажды играли мы недалеко от деревни. Подошел к нам товарищ, Васька, и говорит: «Пошли, ребята, в лес за грибами». Мы так и сделали. Пошли домой, захватили кушать, а Митька даже взял свою собаку, которую звали Каштанкой. Собраться условились там, где играли в лапту, за деревней. Собрались и пошли весело в лес за грибами». И дальше

уже начинается изложение основного сюжета: «Каштанка вдруг остановилась, понюхала землю и побежала» и т. д.

В названии темы (например, «Как мы поймали зайчика») имеется прямое указание на то событие, которое должно быть основным в составляемом рассказе. Давая завязку, школьник идет не только вперед, отправляясь от основного события и описывая то, что следовало за ним, но и начинает с описания того, что предшествовало основному событию.

В рассказах нормальных школьников, даже у учеников I класса, завязка имеется в подавляющем большинстве случаев. У учеников младших классов вспомогательной школы, как показал анализ рассказов учеников нескольких вспомогательных школ, наличие завязки в рассказе является редким исключением. В старших классах, и в этом отношении происходят значительные изменения: большинство старших школьников не приступает сразу к описанию основного события, а дает завязку. Правда, завязка в рассказах умственно-отсталых школьников отличается краткостью и элементарностью содержания. Это является очень характерным для рассказов умственно-отсталых школьников.

Недостаточность воображения умственно-отсталых школьников обнаруживается не только в его бедности и малоподвижности. Образы, возникающие у умственно-отсталого школьника, нередко не соответствуют основной линии развертывания сюжета. В том случае, когда рассказ составляется школьником по серии картинок, деятельность воображения проявляется в том, что школьник дополняет нечто к нарисованному на картинках, вставляет промежуточные эпизоды и т. д. В качестве примера дополнения, соответствующего развертыванию событий в рассказе, может служить следующий отрывок из рассказа ученика IV класса нормальной школы (дополнение это относится к 3-й картинке из предложенной серии «Девочка заблудилась»; на этой картинке изображена отставшая от своих спутников девочка, одна в лесу): «В лесу тихо, только раздаются ребячьи голоса. Кое-где птица пропоет, пробежит заяц, кусты трещат». Это дополнение вполне соответствует изображенному на картинке и общему ходу событий: отстав от детей, девочка осталась одна в лесной тишине.

А вот пример неправильного дополнения, взятый из рассказа ученика V класса вспомогательной школы. Дополнение это относится к 5-й картинке, на которой изо-

бражено, как заблудившаяся девочка спит под деревом (на следующей, 6-й картинке изображено, как мать находит свою заблудившуюся дочку и будит ее). «Девочка спит. К ней подошел волк. Она испугалась и закричала: «Мама! Ой, ой, боюсь!» — говорит про себя». Это дополнение противоречит дальнейшим событиям рассказа: если бы к девочке подошел волк, он растерзал бы ее и не могло бы произойти того, что изображено на следующей, 6-й картинке, а именно — что мать находит девочку невредимой.

Умственно-отсталый школьник часто не охватывает целой цепи событий в их взаимозависимости; рассказ по одной какой-либо из картинок не регулируется, не направляется содержанием остальных картинок, но представляет нечто замкнутое в себе, изолированное, совершенно недостаточно соединенное необходимыми связями с остальными частями рассказа. В то время, как в рассказах нормальных школьников не было найдено ни одного неправильного дополнения, в рассказах умственно-отсталых школьников количество неправильных дополнений весьма значительно.

Нарушения воображения и мышления умственно-отсталого школьника, как показали наши исследования, не исчерпываются перечисленными особенностями. Если умственно-отсталому школьнику приходится составлять рассказ на заданную тему, у него не только образы возникают скупо и вяло, но придуманное им нередко не соответствует реальной действительности, в то время как согласно заданию им должны быть описаны события, которые могли происходить на самом деле. Так, например, если школьникам предложено составить рассказ на тему — «Как мы поймали зайчика», они соответственно заданию должны представить себе и рассказать о том, как в действительности дети могли поймать зайчика.

Вот пример описания поимки зайчика, взятый из рассказа, составленного учеником IV класса нормальной школы: «Вдруг вдали, под старой одинокой березой, я увидел серую шевелящуюся точку. Я ускорил шаги и увидел, что это был зайчик. Он попал задней лапой в крепкую петлю капкана. Я вынул его оттуда». Здесь поимка зайчика описана вполне правдоподобно. А вот отрывок из рассказа ученика V класса вспомогательной школы: «Мы ходили в лес и *увидели на дереве* зайчика. Мы *сперва подумали,* а потом зарядили ружье и застрелили, и положили в сумку»... (Как будто заяц будет ждать, пока охотник думает.)

Если сравнить рассказы учеников старших классов нормальной начальной школы, с одной стороны, и вспомогательной школы — с другой, разница между теми и другими выступит достаточно рельефно. В рассказах учеников IV класса нормальной школы несоответствие содержания реальной действительности встречается в незначительном проценте случаев. В рассказах учеников V класса вспомогательной школы несоответствие содержания реальной действительности было найдено в большинстве случаев.

VI. ЭМОЦИИ И ВОЛЯ.

Своеобразие эмоций умственно-отсталого школьника.

Относительно эмоциональной жизни умственно-отсталых детей различными авторами высказывались самые разнообразные и нередко противоречащие друг другу положения. Одни авторы считали, что своеобразие психики умственно-отсталых детей ограничивается недостаточностью интеллекта, а эмоции их не отличаются сколько-нибудь значительно от эмоций нормальных детей, или нарушены лишь вторично, вследствие недостаточности интеллекта. Другие, наоборот, утверждали, что целый ряд эмоций, играющих огромную роль в жизни нормальных детей, отсутствует у умственно-отсталых. Так, среди педологов и буржуазных психологов довольно широко было распространено ложное мнение, что у умственно-отсталых существуют лишь эмоции, связанные с инстинктами (голодом, страхом, половым влечением и др.).

Утверждали, далее, что эмоции, связанные с выполнением требований этики, альтруистические эмоции, недоступны умственно-отсталым. Наконец, немало говорилось о том, что эгоистические эмоции, связанные с собственным благополучием, резко гипертрофированы у умственно-отсталых детей. Притом, некоторые авторы подчеркивали антисоциальность и трудновоспитуемость умственно-отсталых детей, как следствие своеобразной недостаточности их эмоциональной жизни.

Ни одно из этих утверждений не является правильным. Умственно-отсталого школьника характеризует своеобразие, недостаточность всей психики, в том числе и эмоций. Однако своеобразие это выражается не в том, что эмоциональная жизнь умственно-отсталого ограничивается так называемыми «низшими» эмоциями. Абсолютно ложным является утверждение относительно резкой гипертрофии эгоистических эмоций у умственно-отсталых детей и якобы неизбежной антисоциальности, аморальности и трудновоспитуемости умственно-отсталых детей. Эта «теория», являющаяся одним из выражений свойственного

буржуазной педологии фаталистического взгляда на развитие ребенка, целиком и полностью опровергнута практикой воспитания умственно-отсталых детей в советской вспомогательной школе.

Умственно-отсталые школьники стараются возможно лучше учиться, чтобы быть полезными своей социалистической родине, принимают участие в социалистическом соревновании и стараются возможно лучше выполнить свои обязательства, помогают более слабым товарищам и т. д.

Интересы умственно-отсталого школьника.

У умственно-отсталых детей можно наблюдать разнообразные интересы и увлечения, выходящие далеко за пределы узкого круга инстинктивных влечений. Учебные занятия, чтение, техника, спорт, музыка, столярничанье, рукоделье, рисование, лепка и ряд других областей являются теми сферами, к которым относятся интересы умственно-отсталых школьников.

Интересы умственно-отсталых детей нередко бывают мало интенсивными, не особенно глубоко захватывают их. Однако это не является обязательным. Они могут достигать значительной силы и устойчивости. Так, одна умственно-отсталая девочка, когда ей было пять лет, увлекалась нанизыванием бус, и это увлечение продолжалось целых два года. Та же девочка в возрасте семи лет увидела на пришедшей подруге передник с вышитым рисунком. С тех пор она пристрастилась к вышиванию, так что дня не могла провести без него. У другого умственно-отсталого мальчика появился интерес к машинам; и здесь опять-таки интерес отличался значительной силой и устойчивостью. Будучи трусом, этот мальчик тем не менее часто посещал железнодорожную станцию и подолгу не уходил оттуда. Даже страх не мог заставить его прекратить сладостное занятие — наблюдение за передвижениями паровозов. Когда паровоз начинал гудеть, наш любитель машин очень боялся, зажимал уши руками, но все-таки оставался стоять и смотреть.

Эти примеры ясно говорят о том, что слабость и неустойчивость интересов не являются обязательными свойствами умственно-отсталых детей, хотя и довольно часто встречаются у них. Характерными для умственно-отсталого ребенка являются качественные особенности его интересов и увлечений. Интересы умственно-отсталого школьника представляют собой нечто глобальное, мало дифференцированное. В увлечении умственно-отсталого школьника

нередко мало выражена объективная сторона этого увлечения, его содержание, его интеллектуальный компонент. В то же время нередко сильно заострен аффективный смысл увлечения, связанный со стремлением к самоутверждению, когда умственно-отсталый сам чувствует и дает почувствовать другим, что он «не хуже других», а, может быть, даже и лучше их.

Самооценка.

Оценка самого себя, своего ума, знаний, своих возможностей занимает немалое место в эмоциональной жизни умственно-отсталого школьника. Преобладающими видами самооценки у умственно-отсталых школьников, как показали наблюдения, являются высокая и средняя самооценка. Количество случаев, когда умственно-отсталые школьники дают себе плохую оценку, незначительно. Вместе с тем, характер самооценки, высказываемой умственно-отсталым школьником, значительно изменяется на протяжении обучения в вспомогательной школе. Если ученики I класса без всяких колебаний и совершенно открыто ставят себя в число лучших по школьной успеваемости и по уму, то у учеников старших классов подобная высокая самооценка является исключением. Наиболее часто теперь встречается уже не высокая самооценка, а средняя: умственно-отсталые школьники относят себя не к числу лучших (и не к числу худших), а к числу средних.

Однако анализ показывает, что отнесение себя к числу средних не есть отказ от повышенной самооценки (повышенной по сравнению с объективным положением вещей), а лишь нежелание обнаружить перед другими свою высокую самооценку. Средняя самооценка является для старших умственно-отсталых школьников той нейтральной формой, за которой скрыта высокая самооценка. У старших умственно-отсталых школьников есть уже отрицательное отношение к хвастовству. Они уже находят удовлетворение в скромности, им приятно быть скромными. Необходимо подчеркнуть, что это свидетельствует о крупных сдвигах в развитии личности умственно-отсталого школьника, являющихся результатом той большой воспитательной работы, которую проводит вспомогательная школа. Столкновение указанных двух тенденций — тенденции к высокой самооценке и стремления быть скромным — обнаруживается нередко в ярких эмоциональных проявлениях, сопровождающих оценивание самого себя: дети колеблются, выказывают нерешительность, или же краснеют, закрывают лицо руками, сердятся, смеются и т. д.

Самооценка идет рука об руку и в огромной степени является результатом сопоставления самого себя с другими и оценки других. На протяжении обучения в вспомогательной школе происходят значительные сдвиги и в этом отношении. У младших умственно-отсталых школьников, как показали отдельные наблюдения, открытая высокая оценка самих себя сопровождается тенденцией низко оценивать своих товарищей. И в том, и в другом проявляется отсутствие объективизма и резко выражено стремление к самоутверждению. Низкая оценка других как бы еще более подчеркивает высокую оценку самого себя. У учеников старших классов вспомогательной школы частота низких оценок своих товарищей резко снижается. Подчеркнутая низкая и несоответствующая действительности низкая оценка своих товарищей сменяется более или менее объективным мнением о них, значительно приближающимся к правильному отображению реального положения вещей.

В тех особенностях, которые отличают самооценку старших умственно-отсталых школьников по ее характеру и внутренней структуре от самооценки учеников младших классов, обнаруживается огромное продвижение в отношении развития эмоций умственно-отсталого школьника и его личности в целом. Для того чтобы увидеть всю значительность этих сдвигов, стоит сравнить открытую, непосредственно выливающуюся высокую самооценку младших умственно-отсталых школьников и сложное переплетение, взаимодействие и борьбу различных тенденций у старших школьников, результирующие в довольно тонкой форме средней, нейтральной самооценки.

Встречаемое очень часто у умственно-отсталых школьников повышение оценки самого себя не представляет собой правила, не знающего исключений. У некоторой части умственно-отсталых школьников наблюдается тенденция к понижению оценки самого себя по сравнению с объективным положением вещей, а иногда и резко отрицательная самооценка. «Я глупый», — с горечью говорит о себе один умственно-отсталый школьник 10 лет и смущенно улыбается при этом. Ребенок этот учится третий год в I классе, успевает очень плохо. Родители относятся к нему очень скверно, как к «дурачку», постоянно сравнивают его с младшим братом, который хорошо учится в нормальной школе. Чувствуя сам свою слабость и постоянные неудачи и в то же время находясь непрестанно под давлением низкой оценки со стороны других, ребенок сломлен, потерял веру в свои силы и не обнаруживает

никаких признаков борьбы или тенденции, в противовес оценке окружающих, повысить свою самооценку.

В других случаях отрицательной самооценки также имело место крайне тяжелое положение такого ребенка в семье, низкая успеваемость, затянувшийся конфликт с детским коллективом, нередко физическое уродство. Подобная позиция ребенка является крайне неблагоприятной, поскольку она не создает стимулов для его продвижения. Дети данной категории нуждаются в особенно чутком и бережном отношении со стороны педагога, в особенно вдумчивом и искусном педагогическом подходе. Особенности самооценки умственно-отсталых школьников должны быть правильно учтены в педагогической работе с ними. В какой бы форме ни обнаруживалась самооценка — в виде повышенной или пониженной самооценки — во всяком случае самооценка, имеющая резко выраженный аффективный характер у умственно-отсталого школьника, представляет собой его уязвимое место. Дальнейшее продвижение вперед во многом зависит от наличия правильной самооценки, или, вернее, ее игры, ее движения в пределах, достаточно удаленных от обоих указанных нами полюсов.

Переживание успеха и неуспеха.

Своеобразие эмоциональной жизни умственно-отсталых школьников обнаруживается также в особенностях переживания ими успеха и неуспеха. Характерным для умственно-отсталого школьника является локализация переживания неуспеха. Если умственно-отсталому школьнику не удается выполнение поставленной перед ним задачи, которую ему хочется выполнить, он переживает неуспех как нечто неприятное. Однако неудача в выполнении этой задачи является для него частным событием, относящимся к определенному месту и времени, а не моментом, в котором отражаются его возможности в целом. Переживания неуспеха не достигают значительной степени остроты, а главное, не затрагивают общего уровня личности. Они остаются локализованными. Это не общее поражение личности, как таковой, а частный неуспех «здесь и теперь». *Данной* задачи он не решил, и это плохо, неприятно, но вообще он умный парень, и поэтому неудача не так уж неприятна — вот как можно было бы образно передать характер переживания неуспеха у умственно-отсталого школьника.

Как показали наблюдения, нормальные школьники не прибегают к неправильным или преувеличенным показа-

ниям в отношении выполнения ими задачи. Для нормальных школьников выполнение или невыполнение поставленной перед ними задачи есть не только частный успех или неуспех, но имеет гораздо более глубокий смысл, относящийся к личности в целом. Для нормальных школьников это проверка их возможностей, самоиспытание, а «себя-то не обманешь». Для умственно-отсталого школьника в выполнении поставленной перед ним задачи чрезмерно большую роль играет внешний успех. Слабая выраженность глубокого, субъективного значения выполнения или невыполнения задачи и обнаруживается в том, что умственно-отсталый школьник удовлетворяется внешним благоприятным результатом, который виден другому человеку, независимо от того, каким путем этот результат получен — самостоятельным подлинным решением задачи или путем обмана.

Мотивация волевого действия.

Переходим к особенностям *воли* умственно-отсталых детей. Одним из важнейших вопросов психологии воли является вопрос о мотивации волевого действия. У ряда авторов имеются утверждения, будто характерным для умственно-отсталого школьника является то, что у него мало места занимают действия по собственному побуждению, что он черпает мотивы своей деятельности со стороны, от других людей. Это утверждение в корне неверно.

Наблюдения и анализ волевых действий умственно-отсталых школьников достаточно ясно показали, что эти действия мотивированы внутренними побуждениями, возникающими у умственно-отсталого школьника. Разумеется, значение внешних побудительных стимулов, ситуации сохраняется и для умственно-отсталого школьника. Однако эти внешние стимулы должны затронуть потребности, интересы умственно-отсталого школьника для того, чтобы дать начало тем или иным действиям, поступкам. Характерным для умственно-отсталого является нечто другое. Стремления умственно-отсталого школьника недостаточно пропускаются через многогранную призму интеллектуальных оценок и суждений. Недостаточно осознанные, мало связанные оценками и критическими суждениями, стремления умственно-отсталых сравнительно мало поддаются сдержке, переключению по отводным каналам, более или менее сложной трансформации.

Реализация намерения.

Одним из важных моментов волевого действия является реализация намерения. Посмотрим, что́ обнаружили наблюдения над реализацией намерения у умственно-отсталых детей. Ребенка, который был занят складыванием картинки из кусочков, прерывали и посылали в отдаленный угол комнаты, с тем чтобы взять там недостающий кусочек картинки. Таким образом, у ребенка было создано намерение, которое должно было быть реализовано, несмотря на то, что ситуация отвлекала ребенка от выполнения данного намерения: в том углу комнаты, куда посылали ребенка, лежали новые игрушки.

Оказалось, что большинство нормальных детей в возрасте трех с половиной лет реализовали созданное у них намерение, несмотря на то, что наглядная ситуация не способствовала этому. Что же касается умственно-отсталых детей, то даже пятилетки в большинстве случаев не реализовали бывшего у них намерения, коль скоро они попадали в другую наглядную ситуацию. Когда они оказывались в новой ситуации, для них переставало существовать выполнение неоконченного задания. Они начинали манипулировать игрушками, которые оказались перед ними, и не возвращались к прежнему занятию. Таким образом, их деятельность целиком определялась тем материалом, который заключала в себе новая наглядная ситуация. Наблюдения показали, что лишь в шесть-семь лет умственно-отсталые дети оказались способными реализовать созданное у них намерение, несмотря на изменение ситуации.

Посмотрим, как протекает выполнение задачи, поставленной перед умственно-отсталым школьником. Соответствующие наблюдения были проведены при выполнении однообразной и неинтересной по своему содержанию работы. Нормальные школьники, после того, как непосредственное побуждение выполнять данную работу исчерпывается, начинают варьировать ее выполнение. Они находят в данной деятельности все новые и новые стороны и благодаря этому осуществляют все новые и новые вариации. Умственно-отсталые школьники ведут себя совсем иначе. После того как деятельность наскучила им, но в то же время по тем или иным мотивам нельзя бросить ее, умственно-отсталые ненадолго прекращают эту деятельность и затем опять возвращаются к ней. Наличие таких пауз свидетельствует о том, что умственно-отсталый *или* занят выполнением данной работы, *или* совсем пре-

рывает ее. Нормальный школьник, оставаясь в той же ситуации и продолжая прежнюю деятельность, видоизменяет ее: он делает то же, а вместе с тем и не совсем то же, как будто и нечто другое. Гибкости, проявляемой в данном случае нормальным школьником, противостоит, как показали наблюдения, *«или-или»*, характерное для умственно-отсталого школьника. Это *«или-или»* свидетельствует о недостаточности дифференциации психики умственно-отсталого.

Постановка цели.

Следующим важным вопросом, относящимся к проблеме воли, является вопрос о постановке себе цели. Умственно-отсталый школьник, может поставить перед собой определенную цель и затем стремится достигнуть ее. После того как непосредственное побуждение выполнять известную работу исчерпывается, умственно-отсталый школьник ставит перед собой определенную цель (например, дописать страницу или написать еще одну страницу и т. п.). После того как цель поставлена, характер работы изменяется. В частности, резко изменяется темп работы — ее выполнение ускоряется, причем ускорение непрерывно возрастает по мере приближения к цели.

Вместе с тем, в отношении постановки цели умственно-отсталого школьника отличает значительное своеобразие. Нормальный школьник в начале работы имеет, как и умственно-отсталый одну «конечную» цель. Однако по мере того как он видит, что этой цели сразу достигнуть нельзя, по мере того как он терпит неудачи, он ставит перед собой ближайшую цель, которая отличается от конечной цели. После того как эта, ближайшая цель достигнута, он ставит перед собой следующую, которая уже не так значительно отличается от конечной цели, до тех пор, пока конечная цель не будет им достигнута.

Не то у умственно-отсталого школьника. У него, как показали наблюдения, отсутствует подобная дифференциация цели на конечную и ближайшую. Для умственно-отсталого существует только одна цель — полное выполнение задачи. Умственно-отсталый терпит неудачи одну за другой, но наличие неудач не приводит его к тому, чтобы поставить перед собой ближайшую цель. Все снова и снова он пытается решить задачу целиком. Таким образом, выполнение задачи выступает у умственно-отсталого школьника в глобальном, недифференцированном виде, в то время как у нормального школьника выполнение задачи имеет сложное, расчлененное строение.

СОДЕРЖАНИЕ

